

Inspection générale
de l'Éducation nationale

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

Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Bordeaux

Rapport

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



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

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

Inspection générale de l'éducation nationale

**Évaluation de l'enseignement
dans l'académie de Bordeaux**

OCTOBRE 2006

Jean-Louis Poirier

Viviane Bouysse

René Cahuzac

Dominique Rojat

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Jean-François Cuisinier

Mireille François

Armelle Moreau

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
I – L’ACADEMIE ET SES PERFORMANCES SCOLAIRES.....	5
A / ATTRACTIVITE ET DIVERSITE DES TERRITOIRES DE L’ACADEMIE	5
1/ <i>Un contexte socio-économique globalement favorable</i>	5
L’Aquitaine, terre de contrastes.....	5
♦ La Dordogne	5
♦ La Gironde	6
♦ Les Landes	6
♦ Le Lot-et-Garonne.....	6
♦ Les Pyrénées-Atlantiques.....	6
Une démographie dynamique	7
♦ Une croissance démographique dont le solde migratoire est le moteur essentiel	7
♦ Une part de population immigrée sensiblement inférieure à la moyenne nationale.....	7
Une structure sociale fortement hétérogène entre départements	8
Une économie dominée par le tertiaire mais qui conserve son originalité	8
♦ La part prépondérante du secteur tertiaire	8
♦ Un secteur industriel dynamisé par l’aéronautique et le spatial.....	9
♦ L’Aquitaine au premier rang des régions agricoles françaises	9
♦ Le tourisme en Aquitaine : un impact saisonnier sur l’emploi	9
♦ Une économie dynamique en termes de création d’entreprises.....	9
♦ Le renouvellement des emplois sur la période 2005-2015	10
2/ <i>Une académie en croissance démographique</i>	10
Des effectifs scolaires en augmentation.....	10
Une répartition de la population scolaire très inégale sur le territoire.....	11
Des catégories sociales défavorisées plutôt moins nombreuses mais aux difficultés préoccupantes	12
B / LES RESULTATS : PEU DE SORTIES SANS QUALIFICATION, MAIS UN ACCES AU NIVEAU IV INFERIEUR	
A LA MOYENNE NATIONALE.....	13
1/ <i>Les résultats des élèves dans le 1^{er} degré</i>	13
En CE2 : de meilleurs résultats en français qu’en mathématiques.....	13
Une situation inversée à la sortie de l’école primaire	14
Des écarts de réussite importants entre secteurs et entre élèves.....	15
2/ <i>Les résultats des élèves dans la suite de leur scolarité</i>	15
Peu de jeunes sortent de formation initiale sans aucune qualification	15
Le niveau V est un palier d’insertion professionnelle important en Aquitaine	16
D’excellents résultats aux examens	16
♦ Le diplôme national du brevet.....	16
♦ Les CAP et les BEP.....	16
♦ Le baccalauréat	16
La proportion des jeunes accédant au niveau du baccalauréat augmente, mais est plus faible qu’au niveau national	18
♦ La part de l’éducation nationale dans la performance globale de l’académie.....	18
♦ Le poids de l’enseignement agricole et de l’apprentissage.....	18
♦ La place des différentes voies de formation du système scolaire	19
♦ Des écarts de performances entre départements.....	19
C / LES ENJEUX ET LES PROBLEMATIQUES DU SYSTEME EDUCATIF DANS L’ACADEMIE DE BORDEAUX	21
1/ <i>L’augmentation de l’accès au niveau IV : objectif continu de la politique académique</i>	21
2/ <i>Questions posées par le fonctionnement du système éducatif eu égard à cet objectif</i>	21
L’importance des sorties précoces des établissements publics en cours de scolarité	22
Une offre de formation qui privilégie les voies générale et professionnelle	22
♦ En 2 ^{nde} , un poids relativement plus important des formations professionnelles	22
♦ En cycle terminal, prépondérance des voies générale et professionnelle	23
Les disparités territoriales.....	23
Peu de CSP défavorisées dans les filières générales et technologiques des lycées	24
Une insertion professionnelle meilleure dans le secteur industriel que dans les services	24
II – LE FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF	25
A / DESCRIPTION DE L’APPAREIL DE FORMATION.....	25
1/ <i>L’offre de formation de l’éducation nationale</i>	25
Le premier degré.....	25

♦ Le contexte général de l'académie	25
• L'évolution des effectifs	25
• Une gestion favorisant les postes-classes	25
♦ Un maillage fin du territoire	26
Le second degré	28
♦ Les collèges	28
• Nombre et implantation géographique des collèges	28
• Rural/Urban	28
• Effectifs et évolution des effectifs	32
• Offre et moyens	33
• Secteurs de recrutement et catégories sociales	33
• Problèmes d'image	34
♦ Les lycées généraux et technologiques	35
• Nombre et implantation géographique	35
• Le clivage du général et du technologique	35
• Effectifs et évolution des effectifs	36
• Secteurs de recrutement et catégories sociales	36
• Problèmes d'image	37
♦ Les lycées professionnels	37
• Nombre et implantation géographique	37
• Effectifs et évolution des effectifs	38
♦ La gestion déconcentrée des moyens d'enseignement du second degré	39
• Une déconcentration encadrée par le rectorat	40
• Une démarche qui semble s'affirmer après une mise en place délicate	41
• L'émergence d'un pilotage de proximité des établissements	43
♦ L'affectation des personnels enseignants : disparités territoriales	44
• Vue d'ensemble de l'académie	45
• La situation dans les collèges	46
• La situation dans les lycées généraux	47
• La situation dans les lycées professionnels	48
♦ L'enseignement privé sous contrat	48
L'enseignement des langues régionales	49
♦ Quelques données	49
• Le basque	49
• L'occitan	49
♦ L'évolution des effectifs	50
• Le basque	50
• L'occitan	50
♦ La demande d'un enseignement des langues régionales	50
Les dispositifs et structures de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers	51
♦ Les zones et réseaux d'éducation prioritaire	51
• Une population diversifiée, des problèmes moins graves qu'au niveau national	51
• Des résultats très hétérogènes à l'issue de l'école primaire	53
• Dans les collèges en ZEP, une bonne capacité à traiter les difficultés scolaires	54
♦ L'enseignement adapté (RASED et SEGPA)	55
• L'adaptation scolaire dans le premier degré	55
• Les SEGPA	56
♦ La scolarisation des enfants et adolescents handicapés	57
• Premier degré	57
• Second degré	58
♦ Les enfants et adolescents nouvellement arrivés en France et non francophones	58
• Une population réduite mais en augmentation régulière	58
• Des conditions de scolarisation diverses, en voie d'harmonisation	59
♦ Les enfants du voyage	61
2/ Les autres acteurs de la formation initiale	62
L'enseignement agricole	62
♦ Effectifs et formations	62
• Le poids de l'enseignement agricole est supérieur à la moyenne nationale	62
• La place des différents niveaux de formation	63
♦ Le rôle spécifique des Maisons Familiales Rurales	63
• Une implantation importante et géographiquement concentrée	63
• Le poids des classes de 4 ^{ème} et 3 ^{ème} technologiques	64
• MFR et collèges	65
L'apprentissage	66
♦ La situation de l'apprentissage	66

• Un poids globalement important avec des contrastes territoriaux	66
• La prépondérance du niveau V et en particulier du CAP	67
• Un niveau IV en retrait et dominé par le Brevet professionnel	68
• L'implication des EPLE dans l'apprentissage	68
♦ Une politique de développement de l'apprentissage	69
♦ Les CFA	70
B / L'ORIENTATION ET LES PARCOURS	73
1/ <i>Les parcours au collège</i>	73
Des redoublements en baisse mais toujours élevés à tous les niveaux	73
Des sorties précoces en recul mais toujours plus importantes qu'au niveau national	74
Le choix d'une formation professionnalisée en vue d'une insertion précoce	75
Une caractéristique de l'académie : la place importante des 3 ^{ème} PVP	77
2/ <i>Les parcours dans la voie générale et technologique</i>	78
L'accès en 2 ^{nde} générale et technologique	78
L'orientation en fin de 2 ^{nde}	79
3/ <i>Les parcours dans la voie professionnelle</i>	81
L'orientation vers les formations professionnelles en fin de 3 ^{ème}	81
♦ L'accès à l'enseignement professionnel sous statut scolaire en fin de 3 ^{ème}	81
♦ L'entrée en apprentissage	82
Les sorties en cours de scolarité et les poursuites d'études vers le baccalauréat professionnel	82
III – DEUX ENJEUX MAJEURS POUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES	85
A / LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS	85
1/ <i>Prise en charge des élèves, évaluation, orientation</i>	86
Dans le premier degré	86
♦ De quelques effets pervers de l'attractivité d'une région	86
♦ Les difficultés résultant de l'isolement et de la dispersion	87
♦ Des priorités pédagogiques mises en œuvre avec plus ou moins de régularité	87
♦ Les changements de fond des programmes plus ou moins bien intégrés	87
♦ Le pilotage pédagogique	88
♦ La circonscription, unité de référence pour les équipes pédagogiques	88
♦ Deux problèmes constants : le déficit de continuité, la faiblesse de la différenciation	88
♦ La continuité Ecole/Collège, un point faible ?	89
Dans le second degré	89
♦ Les élèves en difficulté	89
♦ La mesure des problèmes en collège et en lycée professionnel	90
♦ La situation en lycée	90
♦ La continuité collège-lycée	91
♦ Les pratiques d'évaluation et d'orientation	91
♦ La démarche de projet	92
2/ <i>Les réponses en termes de dispositifs et d'outils</i>	93
Les divers dispositifs	93
Le travail en équipe	94
Les assistants	94
Les TICE	94
3/ <i>L'effet sur l'orientation des pratiques pédagogiques des enseignants</i>	95
4/ <i>L'accompagnement pédagogique</i>	95
Dans les établissements	96
Dans les zones d'animation pédagogique	96
Le rôle des corps d'inspection	97
Les nouveaux outils de pilotage pédagogique de l'académie	98
5/ <i>La formation des personnels</i>	99
B / LE POSITIONNEMENT DE L'OFFRE DE FORMATION EN LYCEE	101
1/ <i>L'académie manque-t-elle de formations technologiques ?</i>	101
Déficit théorique et déséquilibre territorial	101
♦ Une sous-représentation arithmétique des filières technologiques	101
♦ Un déséquilibre territorial	101
Les formations industrielles : un mélange d'excellence et de fragilité	102
♦ Des poursuites d'études importantes et une insertion professionnelle plutôt favorable	102
♦ Pourtant les formations industrielles ont comme partout un déficit d'attractivité	103
♦ La réaction des lycées face à ce phénomène qui les touche tous est très contrastée	103
Les formations tertiaires : la nécessaire adaptation de l'offre	105
♦ La baisse structurelle de la filière STT	105
♦ Une insertion et des parcours moins favorables que les bacheliers STI	105
♦ Des disparités territoriales très importantes	106

♦ Un ajustement nécessaire de l'offre de formation	107
Une offre insuffisante en SMS, en particulier en Gironde	107
2/ <i>L'enseignement professionnel : un rôle central dans la réussite scolaire et l'insertion</i>	108
Une forte attractivité	108
♦ Des effectifs en progression	108
♦ Des disparités territoriales importantes	108
♦ L'image positive du lycée professionnel	108
♦ Une orientation de précaution, liée à la sélectivité à l'entrée en LEGT	110
Un rééquilibrage progressif de l'offre de formation	110
♦ Les objectifs du PRDF et les orientations de l'académie	110
♦ Une adaptation continue des capacités d'accueil et des filières de formation	111
Les enjeux de la voie professionnelle	113
♦ Les possibilités de parcours jusqu'au baccalauréat professionnel	113
♦ Les poursuites d'études après le baccalauréat professionnel	113
♦ Enseignement professionnel et apprentissage : concurrence ou complémentarité ?	114
3/ <i>La voie générale, sa place dans le dispositif</i>	115
Les effets des pratiques d'orientation dans les collèges	115
Quels élèves sont accueillis dans la voie générale ?	116
Les diverses filières de la voie générale	116
La voie générale, enjeu de l'objectif d'élever le niveau de qualification	117
CONCLUSION	119
UN EQUILIBRE STRUCTUREL INCONTESTABLE MAIS QUI FAIT QUESTION	119
PRECONISATIONS	121
1/ <i>Porter une attention particulière aux territoires défavorisés</i>	122
2/ <i>Faire accéder davantage de jeunes au lycée puis au niveau IV</i>	122
Aider les collèges à réduire le nombre de sorties en cours de scolarité	122
Favoriser l'accès et la réussite d'un plus grand nombre d'élèves dans la voie générale et technologique	123
Elever le niveau de formation des élèves engagés dans la voie professionnelle	123
3/ <i>Développer un véritable pilotage pédagogique des établissements</i>	124
Coordonner l'action pédagogique	125
Renforcer le pilotage de proximité	125
LISTE DES PERSONNES RENCONTREES	127
LISTE DES CIRCONSCRIPTIONS & ETABLISSEMENTS VISITES	133
CONTRIBUTIONS AU RAPPORT	134
OBSERVATIONS DU RECTEUR	135

INTRODUCTION

Travail d'une équipe conjointe des deux inspections générales du Ministère de l'éducation nationale, ce rapport d'*Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Bordeaux*, s'inscrit dans le cadre du programme pluriannuel d'évaluations de ce type mis en place par le ministre depuis l'année scolaire 1998-1999. On peut observer que, aujourd'hui, l'ensemble des académies métropolitaines ont été l'objet d'une telle évaluation et donc qu'un cycle se termine. Cette situation qui permet de prendre quelque recul, n'est pas sans conséquence sur la méthodologie mise en œuvre.

La principale conséquence est que nous avons bénéficié de l'expérience des évaluations précédentes, le genre ayant maintenant trouvé aussi bien sa définition que ses limites. Il en découle une sorte de liberté et, au lieu de refaire les chemins parcourus, la tentation d'ouvrir d'autres voies, ou de parcourir les anciennes avec un nouveau regard.

De cette situation résultaient pour les rapporteurs, à côté de cette liberté, de grandes possibilités. La maîtrise des protocoles et de la méthodologie, l'expérience héritée des précédents rapports, l'accueil de ces divers rapports aussi bien par les autorités académiques que par les collectivités territoriales, tout cela manifestait la richesse et la diversité des travaux conduits et incitait à s'en approprier l'héritage en inventant encore de nouvelles approches.

S'approprier l'héritage méthodologique des précédents rapports, c'était, bien sûr, conduire, presque de front, un triple travail :

- Examen des dossiers et des indicateurs de toutes sortes d'abord, afin de disposer d'un objet d'étude intelligible, dûment construit et pouvant donner lieu à une lecture cohérente. À cet égard, nous disposions à Bordeaux, d'un bouquet de recueils de données, d'études statistiques et d'analyses synthétiques d'une qualité théorique incomparable, dont notre travail s'est abondamment nourri¹.
- Ce travail n'allait pas sans un travail de réflexion : nous n'avons cessé de confronter ces données et leur lecture, afin de les faire parler, aux mêmes données recherchées dans le passé et prises selon leur évolution historique et aux données analogues situées dans les ensembles plus vastes de l'académie ou du pays tout entier. Il fallait aussi enrichir cette documentation en rencontrant, en écoutant les multiples responsables, à l'œuvre dans les services rectoraux ou, à l'échelon départemental, dans chaque Inspection académique. Nous avons ainsi bénéficié de la remarquable connaissance

¹ Profitons de cette occasion pour remercier chaleureusement pour leur accueil et leur aide l'ensemble des personnels du Rectorat et des Inspections académiques des cinq départements. Nous leur devons une organisation et une assistance logistiques sans faille qui ont grandement facilité notre travail.

que tous ces personnels possèdent quant aux domaines où ils exercent leurs responsabilités. De ces confrontations et de ces suites d'entretiens découlaient des analyses, mais surgissaient aussi, en fait, bien des questions à soulever, ou à examiner de plus près, propres à nourrir la phase suivante de notre travail.

- Cette phase devait être une phase de terrain. Par *terrain*, puisqu'il s'agit d'enseignement, nous entendons l'établissement et la classe. Nous ne pouvions aller partout. Du moins, conscients de la diversité de l'académie, avons-nous essayé de visiter des établissements non seulement dans les cinq départements, mais de chaque niveau et de chaque catégorie. À chaque fois, nous avons systématiquement rencontré les personnels et les élèves, assisté aux classes lorsque cela était possible.

Mais il nous faut encore préciser quelque chose à ce sujet, quelque chose d'essentiel. Ce *terrain*, que nous avons inlassablement parcouru, est aussi le lieu où nous avons rencontré les hommes et les femmes qui font l'académie : nous n'avons jamais perdu de vue les élèves, les enseignants, les ATOSS et les nombreux responsables avec qui nous avons eu des échanges toujours enrichissants. Ils nous ont apporté ce sans quoi ce rapport n'aurait pas de sens, leur présence constamment chaleureuse.

Inventer de nouvelles approches, c'était tout simplement, instruits de cette documentation et de ce travail de réflexion, définir le regard le plus spécifique possible sur l'académie de Bordeaux, en évitant de se laisser enfermer dans des analyses convenues ou de s'estimer liés par toutes sortes d'évidences insuffisamment interrogées.

L'approche que nous avons très vite retenue, et qui semble s'imposer, relève au fond de ce qu'on pourrait appeler une *entrée par la performance scolaire*. Certes, une entrée par le territoire n'était pas pour autant exclue. Elle l'est si peu, du reste, que nous avons tenu à commencer ce rapport par la mise en place et la description du contexte territorial, démographique et socio-économique à l'intérieur duquel l'académie réalise ses performances scolaires. Toutefois, compte tenu du caractère extrêmement disparate de la région Aquitaine, le problème principal de l'académie ne nous a pas semblé être celui de l'adéquation de l'appareil de formation et de l'appareil économique de production, et, dans la mesure où, quelles que soient les difficultés, les dispositifs de formation nous ont paru s'articuler correctement à la vie sociale, ce sont les performances scolaires qui ont retenu notre attention. Par delà les résultats honorables de l'académie, celles-ci appelaient visiblement une analyse. Transposées en termes d'accès au niveau IV, ces performances donnent lieu à une analyse qui conduit droit à des questions renvoyant aux parcours des élèves et par là autant aux choix d'orientation des familles qu'à l'offre de formation elle-même et à sa structure.

Qui plus est, l'approche en termes de performance conduisait à remettre en chantier l'analyse du caractère disparate de l'académie dans la mesure où les contrastes que nous pouvions relever, qu'ils soient géographiques, économiques ou sociaux s'associaient toujours à des données scolaires spécifiques concernant tout autant l'offre de formation que l'orientation et les parcours — voire les sorties — des élèves. C'est de toute évidence à ce niveau, d'abord départemental, que nous avons sous les yeux les principaux mécanismes du système scolaire de l'académie, la clé de son efficacité ou de ses limites.

C'est pourquoi, du point de vue de la méthode, il nous fallait concentrer toutes nos forces sur l'étude des mécanismes ainsi mis au jour, pour les analyser aussi finement que possible — en prenant les choses dès le 1^{er} degré — et rendre compte par là des performances de

l'académie elle-même. C'est cela qui était à la fois l'intérêt théorique et l'utilité de notre travail : nous ne désespérons pas, dans les modestes limites de l'efficacité de ce rapport, en apportant à l'académie le moyen de mieux comprendre la manière dont elle construit ses performances, de l'aider à les améliorer.

On ne s'étonnera donc pas de constater que ce rapport n'est pas exhaustif. La chose est délibérée : la cohérence que nous avons voulue est de dégager, de mettre en avant, de faire valoir ce qui intervient dans la production de la performance. En cela, nous avons voulu prendre pour thème non pas de faire le relevé exhaustif (ou se voulant tel) des dispositifs et des événements qui se déroulent dans un système éducatif à l'échelon académique, mais de dégager une problématique déterminée, et autant que faire se peut, avec toutes les ressources d'une expertise d'inspection générale (qui a les moyens considérables d'accéder au terrain et aux points de vue qui en sont les plus proches), éclairer et approfondir, détailler, interroger cette problématique pour ainsi dire « en grandeur réelle ». Au choix de l'exhaustivité, nous espérons avoir substitué l'appréhension complète d'une problématique cohérente, ancrée dans la réalité territoriale, et notamment départementale.

D'entrer ainsi dans les arcanes de la performance, si l'on peut dire, on ne ressort pas le même. Sans cesse nous avons été conduits à réinventer des normes, ou du moins à interroger des normes admises, un peu rapidement, nous a-t-il semblé. Cela demande une vraie réflexion, instruite, nuancée, sur les critères de la réussite et sur la validité de beaucoup de choix. Ces interrogations peuvent se formuler : que vaut la référence à des chiffres ou moyennes nationales (qui recouvrent du reste des données disparates) pour proposer des objectifs à une académie ? ou du moins pour juger de ses performances ? nous espérons montrer que c'est là une question complexe qui admet une approche concrète, effectivement rapportée au projet singulier d'une société.

Le présent rapport obéit donc à un plan très simple : après une rapide mise en place du contexte académique, géographique, économique et démographique, nous proposons une analyse des résultats, plus précisément des performances de l'académie, suivie de la description et de l'analyse du système de formation. On tente d'expliquer cette performance et le problème qui s'y attache (la modestie de l'accès au niveau IV) par la structure de l'offre et un certain déséquilibre en son sein entre les diverses voies, par la nature des pratiques, aussi. La question demeure d'apprécier ce déséquilibre qui, même si on peut lui donner le nom de glissement — nous apportons des éléments en ce sens — présente néanmoins sa cohérence — nous apportons aussi des éléments en ce sens. Les préconisations auxquelles nous arrivons alors optent en faveur d'une élévation du niveau et analysent quel pilotage pourrait la permettre.

Il reste que ces préconisations ne sont pas des leçons : elles ne dispensent ni d'une analyse, ni d'une appréciation fine des conditions de leur mise en œuvre, auxquelles la seule ambition de ce rapport est de préparer.

I – L'ACADEMIE ET SES PERFORMANCES SCOLAIRES

A / ATTRACTIVITE ET DIVERSITE DES TERRITOIRES DE L'ACADEMIE

1/ Un contexte socio-économique globalement favorable

L'Aquitaine est une des régions françaises les plus étendues avec une superficie de 41 800 km², soit l'équivalent d'un pays comme la Belgique. Région maritime et frontalière de la péninsule ibérique, elle regroupe cinq départements. Elle possède avec la Gironde, les Landes et la Dordogne, trois des plus vastes départements français. S'y ajoutent les Pyrénées-Atlantiques et le Lot-et-Garonne.

L'espace urbain occupe 20 % du territoire et rassemble 70 % de la population. L'étalement géographique des agglomérations et la densification de la population concernent plus particulièrement les zones littorales.

L'académie de Bordeaux dont les limites s'identifient à celles de l'Aquitaine se situe dans une région attractive et à la démographie dynamique. Elle englobe une diversité de territoires particulièrement marquée.

L'Aquitaine, terre de contrastes

La densité de population de l'Aquitaine est relativement faible. Elle est en moyenne de 70 habitants au km² alors que celle de la France est de 108 hab/km² et celle de l'Union européenne de 118 hab/km². Elle se caractérise également par d'importantes disparités entre territoires. Ainsi, l'écart varie entre moins de 5 habitants au km² dans certains cantons ruraux et près de 4500 habitants au km² pour les secteurs les plus urbanisés.

	Superficie en km ²	Densité en hab/km ²
Dordogne (24)	9 000	43
Gironde (33)	10 000	129
Landes (40)	9 800	35
Lot-et-Garonne (47)	5 360	57
Pyrénées-Atlantiques (64)	7 640	78

Source : Conseil régional d'Aquitaine

♦ La Dordogne

Le département de la Dordogne se situe à mi chemin entre l'océan et le Massif Central. Au nord et au nord-est se situe le Limousin. Cette position géographique lui confère un climat tempéré. Ses frontières administratives se confondent avec celles du Périgord historique.

- Au nord, le Périgord vert constitue un véritable écrin de verdure vallonné et sillonné de ruisseaux et de rivières.
- Au centre du département, d'ouest en est, le Périgord blanc est un pays de plateaux calcaires et de larges vallées couvertes de prairies.
- Le Périgord noir occupe le quart sud-est de la Dordogne. Semé de multiples châteaux forts, de villages sauvegardés et de sites préhistoriques mondialement connus, il domine les vallées de la Vézère et de la Dordogne.

- La région de Bergerac, en descendant vers l'embouchure de la Dordogne, a récemment été nommée « Périgord pourpre », en référence à son vignoble renommé. C'est aussi le pays de Montaigne, des bastides et des gabarres.

Périgueux en est la préfecture et Bergerac, Sarlat-la-Canéda, et Nontron les sous-préfectures. Avec ses 4 arrondissements, la Dordogne se compose de 50 cantons et 557 communes.

♦ **La Gironde**

C'est le département le plus peuplé de la région. Il est aussi le plus grand département français en superficie, soit 1,85 % du territoire national et 24,2 % de l'Aquitaine.

Fleuves, estuaire, lacs, bassin et océan : la Gironde, ce sont d'abord des eaux. La Garonne et la Dordogne se rejoignent pour former l'estuaire de la Gironde, le plus long d'Europe (100 Km). Le bassin d'Arcachon, véritable « petite mer intérieure » est exceptionnel par son ouverture sur l'océan Atlantique. La côte océane offre de superbes plages de la pointe du Verdon à la frontière des Landes. Ses lacs (Hourtin – Carcans, Lacanau et Cazaux) comptent parmi les plus vastes de l'hexagone.

Terre de tradition, la Gironde c'est aussi la vigne et la forêt. Héritage somptueux de l'histoire, la vigne s'étend sur 500 communes. C'est également le deuxième département forestier français.

Bordeaux en est la préfecture et Blaye, Langon, Lesparre-Médoc, Libourne, les sous-préfectures. La Gironde comporte 5 arrondissements, 63 cantons et 542 communes.

♦ **Les Landes**

Le département des Landes est couvert sur les 2/3 de sa superficie par la plus vaste forêt d'Europe essentiellement constituée de pins maritimes. Par sa superficie, il est le deuxième plus vaste département de France. Bordées au sud par les premiers contreforts pyrénéens, les Landes s'ouvrent à l'ouest sur l'Atlantique.

Habité depuis la préhistoire, zone de conflit pendant la guerre de Cent-Ans, lieu de rencontre de trois des quatre chemins menant au pèlerinage de Saint-Jacques de Compostelle, ou encore, terre d'affrontements pendant les Guerres de Religions, le territoire des Landes, a profondément été modifié au XIX^{ème} siècle pour aboutir à son image actuelle.

Mont-de-Marsan en est la préfecture et Dax la sous-préfecture. Les Landes se composent donc de 2 arrondissements totalisant 30 cantons et 331 communes.

♦ **Le Lot-et-Garonne**

Le Lot-et-Garonne est le plus petit département aquitain. Le département fut créé par décret du 9 février 1790 : ses limites correspondaient à peu près à l'Agenais et ne furent modifiées qu'en 1808, lors de la création du Tarn-et-Garonne qui lui ôta les cantons de Montaigu, Auvillar et Valence-d'Agen. Après avoir décidé d'alterner le chef-lieu entre les principales villes, l'assemblée départementale y renonça dès 1791 : Agen l'emporta grâce à son passé historique sur Aiguillon et Tonneins.

Agen en est la préfecture et Marmande, Nérac, Villeneuve-sur-Lot, les sous-préfectures. Le Lot-et-Garonne compte 4 arrondissements, 40 cantons et 319 communes.

♦ **Les Pyrénées-Atlantiques**

Le département des Pyrénées-Atlantiques couvre le Pays basque français et le Béarn. L'agglomération Bayonne – Anglet – Biarritz et la ville de Pau en sont les pôles essentiels.

Le 12 janvier 1790, l'Assemblée nationale institue le département des « Basses-Pyrénées » réunissant le Béarn, les trois provinces françaises de langue basque (le Labourd, la Basse-Navarre et la Soule), ainsi que les terres gasconnes de Bayonne et de Bidache. Le dé-

coupage suit d'assez près les lignes imposées par la géographie : montagne, mer, fleuve. Bordées à l'ouest par l'océan et au sud par la chaîne pyrénéenne, les Pyrénées-Atlantiques sont marquées par cette double influence. Elles lui doivent leur richesse paysagère, leur climat doux et la complexité de leur histoire. Au sud, la montagne offre une grande variété de sites exceptionnels : pics enneigés, cirques immenses, gorges étroites, lacs, grottes et cascades. Hugo, Taine, Lamartine, et bien des poètes romantiques du XIX^{ème} siècle ont été inspirés par la beauté des paysages pyrénéens.

Par son appartenance au massif pyrénéen, le département a également des liens privilégiés avec l'Occitanie et l'Espagne toute proche. Pau en est la préfecture et Bayonne et Oloron-Sainte-Marie les sous-préfectures. Les Pyrénées-Atlantiques comptent 3 arrondissements, 52 cantons et 545 communes.

Une démographie dynamique

♦ Une croissance démographique dont le solde migratoire est le moteur essentiel

La région Aquitaine comptait 3 049 476 habitants au 1er janvier 2004, soit 5 % de la population métropolitaine. Le dynamisme démographique de l'Aquitaine se traduit par une accélération de la croissance annuelle de sa population (0,96 % entre 1999 et 2003 contre 0,43 % entre 1990 et 1998).

	2004	Variation	Variation annuelle en %	
		99 - 04	90 - 99	99 - 04
Dordogne	398 259	9852	0,05	0,5
Gironde	1 361 832	75 760	0,65	1,15
Landes	347 883	20 643	0,55	1,23
Lot-et-Garonne	315 325	9 843	0,01	0,64
Pyrénées-Atlantiques	626 177	26 630	0,41	0,87
Aquitaine	3 049 476	142 728	0,43	0,96
France métropolitaine	60 200 000	1 703 387	0,37	0,58

Source : Insee – estimations localisées de population

L'essentiel de la croissance de la population est imputable au flux migratoire. Au cours des trente dernières années, l'Aquitaine a gagné 450 000 habitants. Pourtant, durant cette période, l'excédent des naissances sur les décès n'a cessé de décroître. Il est aujourd'hui quasiment nul. C'est donc l'excédent des arrivées sur les départs de la région qui explique l'essentiel du gain de population. L'Aquitaine est désormais avec la région PACA, la troisième région la plus attractive de métropole, juste derrière Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées.

L'excédent de population est composé bien sûr de retraités mais également pour une très large part, d'actifs en milieu ou en fin de vie active qui s'installent avec leurs enfants. Le flux migratoire est également positif pour les tranches d'âge scolaire. Seuls les jeunes entre 18 et 35 ans sont plus nombreux à quitter la région qu'à s'y installer. Si ces tendances qui datent du début de la décennie 1990 devaient se maintenir, la population des jeunes de moins de 20 ans pourrait diminuer beaucoup moins que prévu et la population en âge d'activité (25-60 ans) pourrait même augmenter.

♦ Une part de population immigrée sensiblement inférieure à la moyenne nationale

La population immigrée occupe une part sensiblement inférieure à la moyenne nationale. Lors du recensement effectué en 1999, la population de l'Aquitaine comptait 5,4 % d'immigrés alors que la France métropolitaine en comptait 7,4 % en moyenne. Parmi les immigrés entrés dans la région depuis 1990, plus de la moitié sont originaires de différents pays

de l'Europe et près d'un tiers d'Afrique du nord. Mais, au sein de la population immigrée, plus de la moitié des élèves et des étudiants sont originaires de pays extérieurs à l'Union européenne. La population immigrée se localise principalement en Gironde et dans les Pyrénées-Atlantiques. Une forte communauté de nationalité espagnole est présente dans la zone qui s'étend de Saint-Jean-de-Luz à Hendaye.

Une structure sociale fortement hétérogène entre départements

Comparativement à l'ensemble de la France métropolitaine, l'Aquitaine se caractérise par des pourcentages plus importants d'agriculteurs, d'artisans et de retraités, mais des pourcentages moins importants de cadres, de professions intermédiaires et d'ouvriers, et un pourcentage équivalent d'employés.

La structure sociale est assez sensiblement différente d'un département à l'autre. Le département de la Gironde se caractérise par une répartition assez proche des moyennes nationales alors que celle des Pyrénées-Atlantiques est sensiblement identique aux moyennes régionales. Par contre, la structure sociale des trois autres départements se distingue par une part plus importante des agriculteurs, des artisans et des retraités comparativement à la moyenne tant nationale que régionale.

Une économie dominée par le tertiaire mais qui conserve son originalité

L'Aquitaine suit globalement les grandes tendances de l'évolution constatée au niveau national : diminution du poids des branches « agriculture », « industrie » et « construction » au profit des services tant marchands qu'administrés. Malgré cela, la région conserve son originalité par le rôle essentiel que jouent l'agriculture, la sylviculture et la pêche en alimentant en aval les industries agro-alimentaires, du meuble et du carton. L'Aquitaine se situe ainsi au premier rang des régions agricoles françaises en termes de valeur ajoutée devant les Pays-de-la-Loire et la Champagne-Ardenne.

Valeur ajoutée :

	Aquitaine	France
Services	72,7 %	73,2 %
Industrie	17 %	19,3 %
Agriculture	5,3 %	2,6 %
Construction	4,9 %	4,9 %

Source : INSEE 2002

♦ La part prépondérante du secteur tertiaire

Avec 72 % de l'emploi salarié et près de 73 % de la valeur ajoutée, le secteur tertiaire occupe une place majeure dans l'économie aquitaine.

	Emplois salariés	Part en %
Services	778 211	72 %
Industrie	161 53	15,5 %
Agriculture	79 887	7,5 %
Construction	63 058	5 %
	1 082 693	

Source : INSEE 2003

Les principaux employeurs du secteur tertiaire – l'administration publique, la santé, le commerce de détail et l'éducation – concentrent la moitié des salariés.

De 1992 à 2002, le secteur tertiaire a créé 155 000 emplois en Aquitaine, soit une croissance de 25 % équivalente à celle de la France (24 %). La part des salariés employés dans le commerce et les services aux particuliers est supérieure à la moyenne nationale.

◆ **Un secteur industriel dynamisé par l'aéronautique et le spatial**

Avec 15,5 % de l'emploi salarié et 17 % de la valeur ajoutée, l'industrie occupe une place relativement moins importante dans l'économie aquitaine que dans d'autres régions françaises. Elle se caractérise aussi par sa diversité : les secteurs de pointe à forte intégration technologique (aéronautique, chimie, automobile, électronique) côtoient des activités plus traditionnelles (agro-alimentaire, bois-papier, cuir-habillement) et des industries émergentes (biotechnologies, optique et laser, énergies nouvelles).

De 1992 à 2002, le secteur industriel a perdu 1 500 emplois salariés, soit une baisse de 0,9 % (- 7,3 % en France métropolitaine).

Avec 38 500 emplois dans le domaine aéronautique et spatial, l'Aquitaine se situe à la troisième place en France, derrière l'Ile-de-France et quasiment à égalité avec la 2^{nde}, la région Midi-Pyrénées. De Bordeaux à Toulouse, les deux régions ont décidé d'unir leurs forces et leurs compétences pour créer le premier pôle européen « aéronautique et spatial ». Au sein de cet ensemble garonnais, les entreprises aquitaines occupent la première place mondiale pour la construction de moteurs d'hélicoptères (Turboméca), de trains d'atterrissage (Messier) et d'avions d'affaires haut de gamme (Dassault Aviation).

Autour de ces grandes entreprises, un réseau dense de près de 220 PME – PMI s'est développé dans les activités de sous traitance.

Le laser Mégajoule (CEA – CESTA), projet dont le budget s'élève à deux milliards d'euros, fait de l'Aquitaine la région européenne au plus fort potentiel scientifique et technique en optique laser et le leader mondial dans la conception et l'exploitation de lasers intenses.

◆ **L'Aquitaine au premier rang des régions agricoles françaises**

L'agriculture et la forêt, sur près de 92 % du territoire régional, occupent une place importante dans l'économie de l'Aquitaine.

Première région mondiale pour les vins d'appellation contrôlée, l'Aquitaine avec une production à 70 % végétale, demeure également au premier rang des régions agricoles françaises. Elle produit notamment plus de 80 % de la production française de maïs doux et de prunes à pruneaux et plus de la moitié des kiwis et des noisettes.

Avec la première forêt cultivée d'Europe et la première région boisée en France, la région produit également plus de 12 millions de m³ de bois dont 60 % pour les ouvrages et 40 % pour l'industrie.

◆ **Le tourisme en Aquitaine : un impact saisonnier sur l'emploi**

L'Aquitaine est avec 6,7 % du total national en 2002, la sixième région française en nombre de séjours. Les activités directement liées au tourisme occupent environ 30 000 salariés. La Gironde regroupe à elle seule un emploi salarié sur trois.

Ce secteur générerait, directement ou indirectement, aux alentours de 60 000 emplois dont près des deux tiers dans l'hébergement et la restauration. Situés principalement sur le littoral, ces emplois se caractérisent par une forte saisonnalité.

Sans que l'on puisse en mesurer vraiment l'impact, la structure économique de l'Aquitaine se prête au cumul d'emplois saisonniers assez bien répartis sur l'année dans les domaines du tourisme, de l'agriculture, de la pêche et de l'industrie agro alimentaire.

◆ **Une économie dynamique en termes de création d'entreprises**

L'Aquitaine se situe au cinquième rang des régions françaises pour la création d'entreprises avec un taux de 5,7 % derrière l'Ile-de-France (23,6 %), Provence-Alpes-Côte-d'Azur (12,3 %), Rhône-Alpes (10,6 %) et le Languedoc-Roussillon (6,5 %).

Les zones d'emploi de Bordeaux et du littoral se révèlent les plus dynamiques. Près de 80 % des créations d'entreprises en Aquitaine relèvent du secteur tertiaire, soit une part légèrement supérieure à celle de la France.

L'Aquitaine dispose d'un potentiel de recherche important qui constitue un facteur essentiel d'implantation des entreprises et de développement économique et social. La recherche occupe 10 800 personnes et les dépenses intérieures de recherche et de développement qui s'élèvent à plus d'un milliard d'euros placent l'Aquitaine au sixième rang des régions françaises.

♦ **Le renouvellement des emplois sur la période 2005-2015**

L'évolution des effectifs et postes à pourvoir entre 2005 et 2015 par secteur professionnel a fait l'objet d'une estimation par la DEP. Cette estimation a été conduite à partir des données des recensements de 1990 et de 1999 d'une part et de l'étude *Les métiers de 2015 – DARES – Le plan*. Elle montre, hors secteur de l'enseignement et de la formation, qu'en moyenne sur la période 2005 – 2015, 40 000 postes devraient être pourvus chaque année. Ce besoin de renouvellement excéderait donc de près de 30 % l'effectif moyen des classes d'âge actuellement en formation dans l'Académie de Bordeaux.

2/ Une académie en croissance démographique

Des effectifs scolaires en augmentation

Avec près de 530 000 élèves accueillis en 2005/2006 dans les établissements du premier et du second degré publics et privés sous contrat, la population scolarisée dans l'académie de Bordeaux représente 4,6 % des effectifs métropolitains.

Le dynamisme démographique de la région se traduit pour la période 2000 à 2004 par une croissance des effectifs d'élèves de 1,8 % (alors que ceux-ci diminuent au niveau national de plus de 0,3 %).

Cette tendance s'est confirmée à la rentrée 2005 :

- dans le premier degré, les effectifs ont augmenté deux fois plus qu'au niveau national (+ 1,2 % contre 0,6 %).
- dans le second degré, les effectifs ont très légèrement diminué (0,2 %, nettement moins qu'au plan national). La baisse des effectifs de collèges a été moins forte (- 0,8 % au lieu de 1,8 %). Le nombre d'élèves a augmenté dans le second cycle général et technologique, à l'inverse de la tendance nationale. La croissance du second cycle professionnel s'est poursuivie, à un rythme plus important (1,6 % contre 0,6 %).

Evolution des effectifs des établissements publics et privés -

	2000/2001	2004/2005	Evolution	2005/2006	Evolution
Premier degré	280 000	288 500	+3 %	292 000	+1,2 %
Second degré	236 700	237 900	+0,5 %	237 620	-0,2 %
Premier cycle	142 300	141 100	+0,8 %	139 890	-0,8 %
2 ^{ème} cycle GT	64 200	65 000	+1,2 %	65 390	+0,5 %
2 ^{ème} cycle pro	30 200	31 800	+ 5,3 %	32 340	+1,5 %
Total	516 700	526 400	+1,8 %	529 620	+0,6 %

Source : base centrale de pilotage (chiffres estimés)

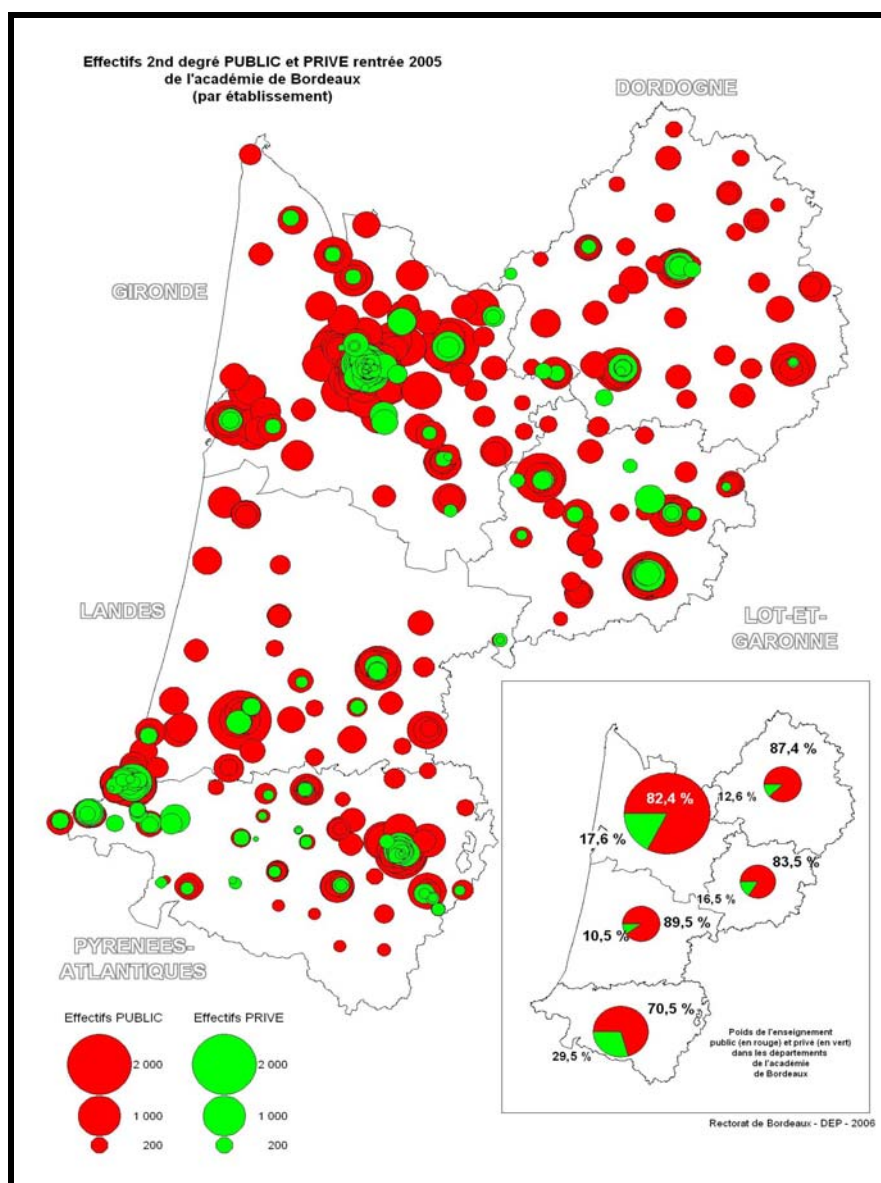
Une répartition de la population scolaire très inégale sur le territoire

Alors que la Gironde rassemble plus de 46 % des effectifs de l'académie et les Pyrénées-Atlantiques 21 %, les départements de Dordogne et des Landes en comptent chacun un peu plus de 11 %, le Lot-et-Garonne 10 %.

La Gironde assure plus des 2/3 de la croissance des effectifs et les Landes le quart. La Dordogne et le Lot-et-Garonne sont en quasi stagnation démographique.

L'évolution de la population scolaire selon les différents niveaux d'enseignement présente des nuances importantes entre les départements : si les effectifs augmentent partout dans le premier degré, la progression annuelle est particulièrement forte depuis plusieurs années dans les Landes (+ 2,6 % entre 2004 et 2005). Dans le second degré, l'évolution des effectifs à la rentrée 2005 n'était positive qu'en Gironde et dans les Landes.

Au sein même de chaque département, l'évolution est très contrastée. Les secteurs de plus forte croissance sont l'axe allant du Libournais à Arcachon dans la grande couronne de l'agglomération bordelaise, le sud-ouest du département des Landes et son secteur côtier, les zones périurbaines des principales agglomérations ; alors que les zones rurales isolées (nord du Périgord, certains secteurs du Lot-et-Garonne, vallées pyrénéennes) sont en récession démographique marquée.



Des catégories sociales défavorisées plutôt moins nombreuses mais aux difficultés préoccupantes

Dans un classement par ordre décroissant du pourcentage d'enfants de cadres et de professions intermédiaires parmi les 0-16 ans, l'Aquitaine occupe le sixième rang des régions françaises. Entre 1999 et 2004, la part dans l'académie de Bordeaux des catégories socio professionnelles très favorisées, parmi les élèves entrant en classe de 6^{ème}, a augmenté de près de deux points. De manière certes inégale, cette augmentation concerne tous les départements.

Au cours de la même période, la part des catégories socioprofessionnelles défavorisées a diminué dans tous les départements sauf en Dordogne où elle a augmenté de près de deux points.

Les élèves de catégories sociales défavorisées sont en proportion moins nombreux qu'en France métropolitaine. Leur part tend même à diminuer, alors que les catégories moyennes sont plus représentées et stables. Par contre, comme dans la moyenne française, la part des catégories favorisées ou très favorisées a tendance à augmenter :

PCS des élèves de collèges en 2003 et 2005
dans l'académie de Bordeaux et en France dans les établissements publics et privés sous contrat :

	Académie		France (métropole)	
	2003	2005	2003	2005
PCS défavorisées	35,5	33,4	39,5	37,6
PCS favorisées	14,6	15,1	14,6	14,9
PCS favorisées A	19,7	21,7	19,8	21,7
PCS moyennes	30,3	29,8	26,1	25,7

données IPES en %

Mais les caractéristiques sociales de la population scolaire sont elles aussi très hétérogènes dans l'ensemble du territoire aquitain. Entre les départements, les disparités sont importantes, comme le montre nettement le tableau suivant :

PCS des élèves entrés en classes de 6^{ème} des collèges publics en 2000 et 2005, par département (en %) :

	24		33		40		47		64		Académie	
	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005
PCS												
Défavorisées	38,3	39	35,8	33,8	35,9	38,1	41,8	40,5	32	32,1	36	35,4
Favorisées	12,8	13,2	16,5	15,9	13,4	14,7	13,1	12	17,8	17,8	15,6	15,4
Favorisées A	13,5	14,8	20,2	22,6	14,2	14,3	12,5	15,3	20,6	20,2	17,9	19,4
Moyennes	35,4	33	27,6	27,7	36,5	32,9	32,5	32,1	29,6	29,9	30,5	29,9

Fiches de synthèse DEP rectorat de Bordeaux –

Le département de la Gironde a connu en cinq ans une évolution de ses catégories socioprofessionnelles à la fois importante et très tranchée, caractérisée par la nette diminution de la part des catégories sociales défavorisées, devenue inférieure à la moyenne académique, et une forte progression des catégories très favorisées. Avec plus de 46 % de la population scolaire, c'est le département de la Gironde qui imprime les tendances générales de l'académie.

Pourtant les autres départements ont des caractéristiques bien différentes :

En Dordogne et en Lot-et-Garonne, la part des catégories défavorisées est nettement plus importante tandis que les catégories très favorisées sont, en proportion, bien inférieures à la moyenne académique même si elles progressent depuis cinq ans.

Dans les Landes, la forte croissance de la population scolaire et les transferts migratoires provenant en partie des Pyrénées-Atlantiques enregistrés ces dernières années se sont accompagnés d'un accroissement significatif des catégories défavorisées et d'une diminution relative des classes moyennes dont l'importance faisait la spécificité du département, la part des catégories favorisées restant, comme en Dordogne et en Lot-et-Garonne, très inférieure à la moyenne académique.

Le département des Pyrénées-Atlantiques est celui qui, avec une grande stabilité entre 2000 et 2005, a, dans l'académie, à la fois la proportion la plus faible de catégories défavorisées et la part de catégories favorisées la plus forte.

Mais la réalité apparaît plus disparate encore quand on l'observe à l'échelon infra-départemental, mettant en évidence, par exemple, des secteurs dans lesquels les populations les plus fragiles sont en proportion importante, tels que le nord et le nord-est de la Dordogne, certains secteurs des vallées de la Garonne et du Lot, les terres viticoles du Blayais et du Médoc, certains quartiers au sein des grandes agglomérations, etc.

Dans les collèges de ces secteurs, la proportion d'élèves de familles défavorisées dépasse souvent 50 % des effectifs, elle atteint même 60 à 70 % dans certains d'entre eux. Ce sont généralement aussi ces établissements qui ont la plus forte proportion d'élèves d'origine étrangère.

La proportion d'élèves d'origine étrangère est très faible (malgré l'entrée annuelle de 1400 à 1600 primo arrivants) : elle se maintient dans l'académie à 2,8 % des élèves de collèges alors que la moyenne française est supérieure à 4 %.

B / LES RESULTATS : PEU DE SORTIES SANS QUALIFICATION, MAIS UN ACCES AU NIVEAU IV INFERIEUR A LA MOYENNE NATIONALE

1/ Les résultats des élèves dans le 1^{er} degré

La bonne tenue des résultats des élèves à leur sortie de l'école primaire est une donnée mise en avant dans beaucoup de documents de l'académie de Bordeaux, même si une analyse détaillée des chiffres les plus récents conduit à poser quelques questions.

En CE2 : de meilleurs résultats en français qu'en mathématiques

Les données globales de l'évaluation CE2 pour 2005 révèlent une situation un peu différente de celle que nous trouverons en 6^{ème}, puisque la moyenne académique en CE2 est très légèrement supérieure à la moyenne nationale en français (72,78 % de réussite contre 72,4 %) et légèrement inférieure en mathématiques (70,22 % contre 70,9 %).

Les comparaisons interdépartementales donnent à voir des écarts plus réduits qu'ils ne seront en 6^{ème} :

- la Dordogne et le Lot-et-Garonne ont les résultats les moins bons de l'académie, la Dordogne réussissant un peu mieux que le Lot-et-Garonne en français et le Lot-et-Garonne mieux que la Dordogne en mathématiques ; c'est dans ces deux départements que la dispersion est la plus forte ;
- les Landes et les Pyrénées-Atlantiques ont les résultats les meilleurs, les Landes dépassant les Pyrénées-Atlantiques dans les deux disciplines ; c'est dans ces deux départements que la dispersion est la plus faible ;
- la Gironde est en situation intermédiaire, avec des résultats très légèrement inférieurs aux moyennes nationales dans les deux domaines.

La dispersion des résultats est déjà nette au CE2, comme on a pu l'observer dans les circonscriptions visitées. À titre d'illustration, si l'on prend l'exemple d'une des circonscriptions constitutives de la zone d'animation pédagogique (ZAP) du Médoc, circonscription pour partie en REP, on observe qu'en 2005 les élèves qui ont un score inférieur à 30 en français et en mathématiques sont deux fois plus nombreux qu'au niveau national (sauf en mathématique en 6^{ème}), alors que les élèves qui ont un score supérieur à 80 sont en proportion plus proches du niveau national. Ainsi peut-on considérer qu'il y a là une surreprésentation des élèves faibles, voire très faibles, mais une présence encore significative d'élèves très performants.

Score	CE2				6ème			
	Français		Math		Français		Math	
	Circ.	Nat.	Circ.	Nat.	Circ.	Nat.	Circ.	Nat.
Inf. à 30	0,8 %	0,4 %	3,3 %	1,54 %	13,3 %	6,41 %	2 %	3,87 %
Sup. à 80	30,7 %	34 %	27,1 %	33,8 %	9,4 %	11,5 %	21,3 %	21,46 %

Une situation inversée à la sortie de l'école primaire

Jusqu'à la rentrée 2004 incluse, les scores à l'évaluation nationale de début de 6^{ème} ont été, en moyenne académique, supérieurs aux scores moyens nationaux aussi bien en français qu'en mathématiques, plus nettement dans ce second domaine.

La rentrée 2005 marque une inflexion : pour la première fois, en moyenne académique, le résultat de français en 6^{ème} est légèrement inférieur à la moyenne nationale alors qu'en mathématiques le score moyen académique reste supérieur au score moyen national, plus nettement que par le passé.

En français, c'est en production de textes que la faiblesse est significative (avec un écart de - 3 % par rapport au score moyen national) alors que, dans les autres champs de l'évaluation, le résultat demeure légèrement supérieur au score moyen national (+ 0,4 pour le domaine *Connaissance - Reconnaissance des mots* et + 0,1 pour le domaine *Compréhension - Réception des textes*).

Alors que les mathématiques semblent un point fort de l'académie en 6^{ème}, le passage au dessous de la moyenne nationale en français en 6^{ème}, qui constitue un fait nouveau en 2005, est-il un indice significatif ou un accident ? On ne peut éviter, au delà d'une imputation possible des ces résultats aux seuls protocoles, de poser la question d'une évolution réelle des performances, ce qui conduit évidemment à d'autres questions.

Résultats aux évaluations nationales de 6^{ème} (scores moyens en %) :

Tableau 1 :

		2004	2005
FRANÇAIS	Score moyen académique	66,0 %	57,8 %
	Score moyen national	64,7 %	58,5 %
MATHÉMATIQUES	Score moyen académique	66,3 %	67,2 %
	Score moyen national	64,3 %	63,9 %

Tableau 2 :

		24	33	40	47	64	Académie	France
2004	Français	66,14	66,63	68,63	65,70	68,96	67,06	64,70
	Mathématiques	65,66	66,79	70,98	66,57	69,69	67,60	64,30
2005	Français	55,10	57,30	60,10	55,40	60,80	57,80	58,50
	Mathématiques	64,40	66,60	70,20	65,50	69,60	67,20	63,90

Des écarts de réussite importants entre secteurs et entre élèves

Comme au niveau national, on observe une dispersion des résultats en fonction du sexe, de l'âge et des caractéristiques sociodémographiques.

Comme les autres années, les résultats se différencient selon les départements :

- la Dordogne et le Lot-et-Garonne ont les résultats les moins bons de l'académie ; mais, cette année, ces deux départements ont, en mathématiques, un score moyen supérieur au score moyen national ;
- les Landes et les Pyrénées-Atlantiques ont les résultats les meilleurs avec la dispersion la plus faible, les Landes plus nettement en mathématiques et les Pyrénées-Atlantiques en français ;
- la Gironde est en situation intermédiaire, avec des résultats plus dispersés que les autres départements.

Si l'on admet que les zones d'animation pédagogique sont des unités pertinentes pour l'examen, ce sont six ZAP rurales qui ont les résultats les plus faibles : trois en Gironde (les mêmes pour les deux disciplines évaluées) et trois en Dordogne (l'une ayant des résultats faibles dans les deux domaines et les deux autres dans un des deux seulement).

Si l'on considère les zones ou réseaux d'éducation prioritaires, les résultats de leurs élèves sont inférieurs à ceux de leurs homologues des autres secteurs ; l'écart est un peu moindre cependant qu'au niveau national.

Une analyse académique relative aux 10 % des élèves les plus faibles de l'académie (soit environ 2 850 élèves) met en évidence que le score moyen de cette partie de la population scolaire est légèrement inférieur au score moyen des 10 % les plus faibles au niveau national en français et nettement supérieur en mathématiques, ce qui est cohérent avec les résultats globaux de l'académie.

Enfin, si les élèves relevant de cette catégorie sont plus nombreux en ZEP ou REP qu'ailleurs, 80 % d'entre eux se trouvent cependant hors de ces territoires, constituant l'équivalent de ce que l'étude académique appelle une « ZEP délocalisée » tant leurs caractéristiques les rapprochent des élèves des ZEP. Pour ces élèves, les acquis de base sont très défaillants ; la réponse à leurs besoins par une simple consolidation des connaissances et compétences relevant du cycle des approfondissements serait inadaptée.

2/ Les résultats des élèves dans la suite de leur scolarité

L'académie de Bordeaux est, tous systèmes de formation compris (éducation nationale, enseignement agricole, apprentissage), dans le peloton de tête des académies pour le petit nombre des sorties sans qualification ; en revanche elle est assez nettement en dessous de la moyenne nationale pour l'accès au niveau IV.

Peu de jeunes sortent de formation initiale sans aucune qualification

Pour autant que l'on dispose de données fiables, la proportion de jeunes qui entrent dans la vie active sans qualification en Aquitaine est basse comparée à celle de la plupart des autres académies : 3,5 % contre 6,3 % en moyenne nationale en 2004. Seules 3 académies font mieux. C'est une caractéristique ancienne de cette académie : en outre, ce chiffre diminue régulièrement. Il est passé de 6 % à 3,5 % entre 2000 et 2004 alors que dans le même temps, ce taux ne baissait que de 0,7 % au plan national. L'objectif du Projet académique 2006/2010 est de l'abaisser, à cet horizon, à 2,5 %.

Sorties du système éducatif (tous établissements publics et privés et CFA) :

Académie			France			
	2000	2003	2004	2000	2003	2004
Niveau VI	6	3,6	3,5	7	6,5	6,3
Niveau V	28.3	27.9	26.6	26.1	25	24.7

Le niveau V est un palier d'insertion professionnelle important en Aquitaine

La proportion de jeunes quittant la formation initiale au niveau du BEP ou du CAP est plus élevée qu'en moyenne nationale. Elle a atteint 26,6 % pour 2004. Ce chiffre qui n'avait pratiquement pas bougé de 2000 à 2003 (passant de 28,3 à 27,9) a notablement diminué en 2004. Il reste cependant assez supérieur à la moyenne nationale (24,7 %), qui baisse régulièrement depuis 2000. Mais le différentiel se réduit. Cette donnée est en partie le corollaire du faible taux des sorties sans qualification, mais on peut aussi y voir une caractéristique socio-économique de l'académie.

D'excellents résultats aux examens

Du brevet au baccalauréat, les taux de réussite des jeunes aux examens sont élevés et supérieurs aux moyennes nationales.

◆ Le diplôme national du brevet

Le taux de réussite au brevet a progressé régulièrement depuis 7 ans. Il est, depuis 2001, supérieur à la moyenne nationale. En 2006, il connaît une progression importante et creuse l'écart avec le taux national : 83,8 % contre 79 %. L'académie de Bordeaux est au 3^{ème} rang des académies, presque 5 points au dessus de la moyenne.

% d'admis	2000	2005	2006*
Dordogne	77,5	81	82,4
Gironde	76,9	81,8	84,2
Landes	79,4	79,5	82,6
Lot-et-Garonne	76	74,2	78,6
Pyrénées-Atlantiques	78	82,3	87,3
Académie	77,4	80,7	83,8
France	78,1	79,4	79

*Résultats provisoires.

Le taux de réussite de la série collège est de 84,4 %, contre 79,5 % au plan national.

Les candidats à la série professionnelle, issus principalement des 3^{èmes} PVP mais aussi des 3^{èmes} technologiques agricoles, représentent 9 % des candidats au DNB dans l'académie, soit presque le double qu'au plan national : ils ont un taux de réussite de 83,9 %, de 10 points supérieur au taux national. Enfin, 55 % des élèves obtiennent le diplôme avec mention.

◆ Les CAP et les BEP

Les candidats ont des taux de réussite généralement supérieurs à 75 % en moyenne, soit un à trois points de plus que les moyennes nationales. Pour 2006, ils se situent autour de 78 %.

◆ Le baccalauréat

L'académie a de bons résultats au baccalauréat, nettement supérieurs à la moyenne nationale : 84,5 % en 2006, contre 81,1 % en France métropolitaine. Le différentiel avec la moyenne nationale est particulièrement important pour le baccalauréat professionnel et le baccalauréat technologique. Ces résultats progressent chaque année et particulièrement en 2006, exception faite du baccalauréat technologique dont le taux de réussite diminue légèrement. L'académie est au 7^{ème} rang des académies les mieux classées.

Évolution des résultats du baccalauréat :

	Bac général	Bac technologique	Bac professionnel	Ensemble
Taux de réussite				
Académie				
2005	84,6	80,6	79,5	82,7
2006	87,5	80	81,3	84,5
France metro				
2005	84,1	76,2	75	80,2
2006	86,7	77,3	76,8	81,1

Ce constat est valable pour toutes les séries du baccalauréat mais plus accentué pour les séries professionnelles et technologiques :

- le différentiel le plus important concerne le baccalauréat professionnel : l'écart entre les résultats académiques et nationaux est de presque 5 points en 2006 ;
- l'avantage de l'académie est également net (de l'ordre de 3 points) pour le baccalauréat technologique mais il s'est réduit cette année compte tenu de la baisse des résultats de l'académie et de la hausse des résultats nationaux ;
- le taux de réussite au baccalauréat général de l'académie reste plus proche du résultat national (moins d'un point).

Au baccalauréat général, marqué par une augmentation de près de 3 points, ce sont les séries L et surtout S qui progressent et atteignent 85 et 90 %, soit plus que les résultats nationaux. La série ES diminue très légèrement mais reste au niveau national.

Résultats du baccalauréat général :

	24	33	40	47	64	Académie	France
2004	84,2	83,1	81,3	84,3	85,2	83,6	82,5
2005	83,8	83,4	84,8	84,4	87,4	84,6	84,1
2006	87,9	85,2	87	89,1	92	87,5	86,7

Tous les départements, à l'exception de la Gironde, dépassent désormais le taux national, avec des taux particulièrement élevés en Pyrénées-Atlantiques (92 %) et Lot-et-Garonne (89 %)

Pour le baccalauréat technologique, dont le taux diminue légèrement, les séries industrielles ont des résultats légèrement supérieurs (mais un peu à la baisse) aux séries tertiaires (un peu à la hausse) : 81,4 % contre 79,3 %. Seuls les résultats de la série STT augmentent cette année.

Résultats du baccalauréat technologique :

	24	33	40	47	64	Académie	France
2004	81,1	79	82,2	75,5	84,8	80,7	77,1
2005	80,9	78,4	84	77,7	84,7	80,6	76
2006	78,5	77,1	80,6	81,7	84,8	80	77,3

Tous les départements ont des résultats supérieurs à la moyenne nationale, sauf la Gironde. Dans une tendance globale à la baisse, deux

départements améliorent leurs résultats (Pyrénées-Atlantiques et Lot-et-Garonne). Le différentiel s'amplifie de ce fait avec les trois autres dont le taux de réussite diminue, en particulier la Gironde (qui a de faibles taux de réussite en hôtellerie et SMS) et la Dordogne (qui a un faible taux en SMS et STT, inférieur au taux national).

Au baccalauréat professionnel, le taux de réussite augmente de près de 2 points. Il est légèrement supérieur de deux points dans le secteur de la production par rapport à celui des services.

Résultats du baccalauréat professionnel :

	24	33	40	47	64	Académie	France
2004	82,7	80,8	82	80,6	86,7	82,2	75,9
2005	80	79,5	78,3	70,2	84,4	79,6	75
2006	75,7	81,5	83,7	78,2	84,3	81,3	76,8

Tous les départements ont des taux de réussite supérieurs aux résultats nationaux, sauf la Dordogne dont le taux de réussite chute de plus de 4 points cette année (dans la production et plus encore dans les services).

Des études réalisées par le rectorat sur la session 2005 montrent que les taux bruts de réussite sont presque toujours supérieurs aux taux attendus. En cohérence avec le constat d'une « avance » de l'académie dans les séries technologiques et professionnelles, l'indice de taux de réussite pour 2005 est plus fort sur ces séries que sur les séries générales.

Selon une étude du rectorat, les 2/3 des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels ont un taux de réussite au baccalauréat supérieur au taux « attendu ».

La proportion des jeunes accédant au niveau du baccalauréat augmente, mais est plus faible qu'au niveau national

L'accès des jeunes au niveau IV se situe assez nettement au dessous de la moyenne nationale, soit en 2005, 68,7 % contre 70,4 % en France métropolitaine. Après avoir baissé puis remonté à son niveau initial entre 2000 et 2004, ce chiffre a augmenté de façon sensible

Taux global d'accès au niveau IV :

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Académie	68	67,6	67,9	68,1	68	68,7
France Métropolitaine	69,9	69,2	69,3	69,5	70,1	70,4

en 2005 (+ 0,7) ; le différentiel par rapport à la moyenne nationale s'est légèrement réduit et est passé de 1,9 à 1,7. Malgré tout, l'académie de Bordeaux n'occupe que le 19^{ème} rang de l'ensemble des académies, et demeure assez loin de l'objectif des 80 %, réaffirmé par la loi sur l'école du 23 avril 2005.

♦ La part de l'éducation nationale dans la performance globale de l'académie

La contribution de l'éducation nationale (62 % en 2005) à la performance des élèves de l'académie est plus basse que dans la majorité des académies (18^{ème} rang). Elle a augmenté légèrement plus que la moyenne nationale de 2000 à 2005 (+ 0,8) mais le différentiel est encore de 2,1 % en 2005 par rapport à la moyenne nationale (France métropolitaine).

Part des établissements publics et privés de l'éducation nationale dans l'accès au niveau IV :

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Académie	61,2	60,9	61,5	61,2	61,5	62
France Métro	63,4	62,8	62,9	63,1	63,7	64,1

♦ Le poids de l'enseignement agricole et de l'apprentissage

Les autres acteurs de la formation initiale (enseignement agricole et apprentissage) ont une valeur ajoutée plus forte à l'accès au niveau IV (6,7 % contre 6,3 %), mais leur apport ne permet cependant pas à l'académie d'accéder pour autant à la moyenne nationale.

Part des autres systèmes de formation dans l'accès au niveau IV :

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Agriculture						
Académie	4	3,7	3,7	3,8	3,7	3,7
France metro	2,8	2,7	2,7	2,6	2,6	2,5
Apprentissage						
Académie	2,9	2,9	2,7	3,2	2,8	3
France metro	3,7	3,8	3,7	3,8	3,8	3,8
Total						
Académie	6,9	6,6	6,4	7	6,5	6,7
France Metro	6,5	6,5	6,4	6,4	6,4	6,3

L'apport de l'enseignement agricole (3,7 %) reste proportionnellement plus élevé de 1,2 % par rapport à la contribution nationale et il est stable depuis 2001. Le poids de l'apprentissage est en revanche encore assez bas (3 % contre 3,8 %), mais il progresse régulièrement.

♦ La place des différentes voies de formation du système scolaire

Taux d'accès au niveau IV par voie de formation :

	Académie			France taine	Métropoli- taine	
	2000	2004	2005		2004	2005
Terminale générale	33,9	34,8	34,9	34,1	34,7	35,3
Terminale technol.	17,8	16,7	16,3	19,8	19,1	18,6
Terminale prof.	9,4	10	10,8	9,5	9,9	10,2
Education natio- nale	61,2	61,5	62	63,4	63,7	64,1

Si l'on considère les trois voies de formation conduisant au baccalauréat, on constate que seule la voie professionnelle contribue en 2005 à l'accès au niveau IV dans des proportions supérieures aux chiffres nationaux (10,8 contre 10,2) selon une tendance à la hausse de longue durée. La voie générale, après avoir été légèrement au dessus de cette moyenne, de 2002 à 2004, est passée en dessous en 2005. Le taux d'accès par la voie technologique est de manière systématique nettement au dessous de la moyenne nationale. (16,3 % contre 18,6 en 2005). Il diminue chaque année plus fortement qu'au niveau national. Le différentiel avec la moyenne nationale est ancien ; il était déjà de 2 au milieu des années 90 et en 2000. Il s'est amplifié régulièrement et atteint 2,3 en 2005.

On ne dispose pas de données suffisamment fiables sur l'accès au niveau IV par département. En revanche, on connaît les taux d'accès au baccalauréat. Pour cet indicateur, qui prend en compte l'ensemble des bacheliers quel que soit leur statut, l'académie se trouve aussi et logiquement sous la moyenne nationale, avec un différentiel moindre (-1). Cela s'explique par les excellents résultats au baccalauréat : en particulier dans les séries professionnelles et technologiques. L'académie rattrape donc en partie son retard et améliore son rang qui reste cependant modeste (14^{ème}).

♦ Des écarts de performances entre départements

Proportion de bacheliers dans une génération en 2005 :

	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyrénées Atlantiques	Académie	France Métro
Bac général	28,4	32	31,9	32,8	41	33,5	33,7
Bac Technologique	17,7	12,9	16,8	20	20,1	16	17,3
Bac Professionnel	14,3	10,4	13,8	12,1	13,6	12,1	11,5
Total	60,4	55,3	62,5	64,9	74,6	61,5	62,5

On constate plusieurs faits saillants, caractéristiques de la construction de la performance scolaire dans chaque département :

- trois départements ont un résultat global égal ou supérieur à la moyenne nationale, ce qui relativise l'approche académique du résultat.
- le taux d'accès au baccalauréat général est inférieur à la moyenne nationale dans 4 départements sur 5 ; le résultat de l'académie est tiré par les Pyrénées-

Atlantiques. Cette faiblesse de la voie générale est une donnée très importante de l'académie, tant pour les parcours des jeunes vers l'enseignement supérieur que vers la vie professionnelle.

- le taux d'accès au bac professionnel est supérieur à la moyenne nationale en moyenne académique mais aussi dans 4 départements sur 5 : en outre, il est supérieur de plus de deux points à cette moyenne dans 3 départements. Cette forte valeur ajoutée colore fortement l'accès au baccalauréat dans cette académie et particulièrement en Dordogne, Landes et Lot-et-Garonne.
- le taux d'accès au baccalauréat technologique est plus dispersé : il est largement au dessus de la moyenne nationale dans deux départements, autour de cette moyenne dans deux autres et particulièrement bas en Gironde.

Deux départements se situent dans des situations extrêmes et complètement opposées :

- Les Pyrénées-Atlantiques, avec un taux de 74,6 % sont très largement au dessus de la moyenne nationale et figurent parmi les 5 départements français les plus performants. Ce résultat s'appuie sur les trois voies d'accès au baccalauréat
- A l'inverse, la Gironde, avec 55,3 %, a un taux très bas et figure parmi les 5 départements qui ont les moins bons résultats. Elle se caractérise par un taux d'accès au bac insuffisant quelle que soit la voie mais particulièrement pour les voies générale et technologique.
-

Entre ces deux extrêmes, les trois autres départements ont un résultat plus proche de la moyenne nationale :

- Les Landes ont un résultat égal à la moyenne nationale grâce essentiellement à la voie professionnelle.
- Le Lot-et-Garonne, avec 64,9 %, dépasse la moyenne métropolitaine grâce à un fort développement de l'accès par la voie technologique et, à un degré moindre, du baccalauréat professionnel.
- La performance de la Dordogne (60,4 %) repose sur une valeur ajoutée importante du baccalauréat professionnel et, à un degré moindre, de la voie technologique. En revanche, le faible taux d'accès au baccalauréat général fait baisser le résultat global en dessous des moyennes académique et nationale.

Le devenir des bacheliers dans l'enseignement supérieur est contrasté selon les séries du baccalauréat :

Les titulaires du baccalauréat général et du baccalauréat STI (Sciences et techniques industrielles) s'orientent massivement vers l'enseignement supérieur (4 sur 5).

Ce constat doit être fortement nuancé : la proportion est de deux sur trois pour les bacheliers STG (Sciences et techniques de gestion) et de moins d'un sur deux pour les bacheliers SMS (Sciences médico-sociales). Ces derniers bacheliers, au contraire, accèdent moins que la moyenne nationale à des formations supérieures.

Enfin, le baccalauréat professionnel privilégie plus qu'ailleurs l'insertion immédiate : la proportion de jeunes qui s'engagent dans l'enseignement supérieur est nettement inférieure à la moyenne nationale. (15,5 % contre 22,1 %).

C / LES ENJEUX ET LES PROBLEMATIQUES DU SYSTEME EDUCATIF DANS L'ACADEMIE DE BORDEAUX

1/ L'augmentation de l'accès au niveau IV : objectif continu de la politique académique

L'objectif prioritaire et affiché de l'académie depuis presque 10 ans est d'élever le niveau de qualification des jeunes et en particulier d'augmenter le nombre de ceux qui accèdent au niveau IV. Les trois projets académiques présentés et mis en œuvre par les recteurs successifs ont tous repris cette orientation : le Plan académique de développement intégré (PADI) de 1998 ; le Projet « l'objectif 2006 pour le second degré » daté de mars 2004 et le Projet 2006-2010 adopté en février 2006. C'est aussi le premier objectif du Plan Régional de Développement des Formations professionnelles adopté en juin 2001 par le Conseil régional pour la période 2001/2006.

Dans le cadre du Projet 2006/2010 et du programme d'action second degré LOLF, l'académie prévoit de monter à 67 % le taux d'accès au baccalauréat (+ 5). Dans cette perspective, le projet de l'académie fixe trois ambitions : « mettre en place les conditions pour la réussite de tous les élèves » ; « ne laisser personne au bord du chemin » ; « mieux accompagner les écoles, les établissements et les personnels et développer l'évaluation du système éducatif ».

Malgré cette continuité d'objectif, l'académie a, on l'a vu, amélioré lentement ses performances et garde un certain retard par rapport aux objectifs nationaux de la politique éducative. Cette difficulté est paradoxale, ainsi que le répètent depuis de nombreuses années les documents d'orientation stratégique mis au point par les recteurs successifs. En effet, le contexte économique et social est ici plus favorable que la moyenne et le terrain mieux préparé que dans beaucoup d'académies (moins de retards à l'entrée au collège ; faible taux de sorties sans qualification).

Il faut à ce stade relativiser cette approche et ne pas occulter les réussites de l'académie de Bordeaux : les bons résultats des élèves à l'issue du primaire ; le très faible nombre de sorties sans qualification, qui reste un objectif important au plan national ; les excellents résultats des élèves à tous les examens, du DNB au baccalauréat, en passant par le CAP et le BEP.

Il est donc délicat, mais d'autant plus indispensable, de chercher à approfondir les facteurs qui freinent l'accès d'un plus grand nombre de jeunes au baccalauréat.

2/ Questions posées par le fonctionnement du système éducatif eu égard à cet objectif

L'analyse quantitative des indicateurs de résultats donne de premiers éclairages. On voit une série d'explications arithmétiques se conjuguer aux résultats de l'académie :

- l'importance relative des sorties au niveau V dont on examinera les déterminants ;
- le poids relativement plus modeste de la voie technologique au regard des moyennes nationales, dont on étudiera les causes et les corrélations avec le positionnement des autres voies de formation ;
- les écarts de performances entre les départements, en particulier le retard de la Gironde, qui mettent en exergue une inégalité de chances d'accès au niveau IV entre les territoires, beaucoup plus forte que ne le laisse supposer le résultat global de l'académie.

L'analyse qualitative du fonctionnement du système éducatif que les Inspections Générales ont menée au cours de l'année scolaire 2005/2006 a mis en relief un certain nombre de pistes de réflexion.

L'importance des sorties précoces des établissements publics en cours de scolarité

L'académie de Bordeaux vit une situation paradoxale. En comparaison des moyennes nationales, les collèges accueillent des élèves moins défavorisés (35,3 % en 6^{ème} contre 38,5 % au plan national) et plus à l'heure, ou moins en retard, à l'entrée en 6^{ème} (deux points d'écart). En outre, on l'a constaté, leurs résultats sont globalement meilleurs aux évaluations, à l'entrée en 6^{ème}.

Pourtant, l'analyse des indicateurs de parcours des élèves au collège fait apparaître des taux de redoublement et des sorties en cours de scolarité proportionnellement plus importants, à tous les niveaux.

Au collège, par comparaison avec la moyenne nationale, un peu moins d'élèves parviennent en fin de premier cycle dans les collèges publics et privés sous contrat (- 1,9 %) puis en 2^{nde} au lycée (- 2,3 %).

Ces résultats s'expliquent d'abord par le plus grand nombre de sorties en fin de 5^{ème} et de 4^{ème}. Ces départs précoces de jeunes sous obligation scolaire se font vers d'autres systèmes de formation (Maisons Familiales Rurales, préapprentissage).

En outre, en fin de 3^{ème}, une plus forte proportion d'élèves quitte les collèges sans accéder à la 2^{nde} générale technologique et professionnelle dans les lycées publics et privés sous contrat. Ces élèves sont accueillis dans l'enseignement agricole et l'apprentissage.

Ces différents éléments contribuent à restreindre le nombre d'élèves qui accèdent au lycée et y poursuivent des études vers le niveau IV : ils posent une question de fond : pourquoi y a-t-il proportionnellement plus de sortants des établissements de l'éducation nationale dans cette académie ?

Quelle est la part de l'exigence en matière de performance scolaire, des stratégies d'établissement et de l'attractivité des autres systèmes de formation ? Quel est l'impact de ce phénomène, sur le processus d'accès au niveau IV, et en particulier quel rôle jouent les autres acteurs de la formation initiale ?

Une offre de formation qui privilégie les voies générale et professionnelle

♦ En 2^{nde}, un poids relativement plus important des formations professionnelles

	Bordeaux	France
2 ^{nde} GT	54,4 %	56,9 %
2 ^{nde} Pro	32,8 %	31,7 %
Apprentissage	12,8 %	11,4 %

La répartition des élèves dans les différentes voies de formation à l'entrée du second cycle fait apparaître un poids de la 2^{nde} générale et technologique relativement moins important (au delà de - 2 %) qu'en moyenne nationale et à l'inverse un poids plus impor-

tant de la 2^{nde} professionnelle.

Cette situation est liée aux flux d'orientation en fin de 3^{ème} où l'on observe sur la période 2000/2005 que l'orientation vers la 2^{nde} générale et technologique est inférieure à la moyenne nationale (pour cette année là, 64,7 % contre 65,2 %) alors qu'à l'inverse, la voie professionnelle accueille légèrement plus de jeunes que la moyenne (21,8 % contre 21,7 % en 2005).

En outre, à l'entrée dans le second cycle, l'apprentissage accueille proportionnellement plus de jeunes qu'au niveau national. Si l'on prend comme référence les seules formations professionnelles de niveau V, l'apprentissage forme plus de 28 % des jeunes.

♦ En cycle terminal, prépondérance des voies générale et professionnelle

En 2005/2006, 25681 jeunes sont scolarisés dans une classe terminale du second cycle dans le système éducatif (éducation nationale, agriculture, apprentissage) : ce chiffre a augmenté de 5,7 % depuis 2002 (+ 1379 élèves), soit proportionnellement plus que sur l'ensemble de la France métropolitaine (+3,4 %).

Cette évolution est le résultat d'une progression très contrastée des différentes voies de formation :

- une augmentation soutenue de la voie générale : + 7 % (+ 852 élèves) ;
- une croissance très forte de la voie professionnelle : + 17,8 % (+ 614 élèves) ;
- une très légère progression de l'enseignement agricole : + 2,6 % (+ 36 élèves), contrairement à l'évolution au plan national ;
- une importante ascension de l'apprentissage : + 11,3 % (+ 113 apprentis) soit beaucoup plus qu'au niveau national (+ 1,85 %) ;
- et *a contrario* : une diminution importante de la voie technologique : - 3,7 % (- 236 élèves).

L'ensemble de ces éléments amène à poser des questions de fond sur le positionnement actuel de l'offre de formation. Quel est l'effet des disparités de l'offre de formation et de ses déséquilibres sur le parcours et la réussite des élèves ? Quels sont les atouts et les lacunes du positionnement actuel des différentes voies de formation des lycées ?

Les disparités territoriales

- La répartition des élèves dans les voies de formation des lycées est différenciée selon les départements :
 - Les Pyrénées-Atlantiques ont un taux d'accès en 2^{nde} GT élevé (plus de 69 %) et un taux d'accès en 2^{nde} professionnelle plutôt bas (18 %) ;
 - La Gironde et les Landes ont une répartition assez équilibrée entre les deux voies de formation (entre 63 et 65 % pour la 2^{nde} GT ; 22 à 23 % dans la 2^{nde} professionnelle) ;
 - La Dordogne et le Lot-et-Garonne ont des taux d'accès élevés en 2^{nde} professionnelle et plutôt bas en 2^{nde} GT (moins de 60 %).
- Le poids de l'enseignement privé sous contrat est inférieur à la moyenne nationale pour l'académie, il est très contrasté selon les départements. Dans les Pyrénées-Atlantiques, les effectifs de l'enseignement privé représentent le cinquième du total dans le premier degré et presque 30 % dans le second degré, alors que cette proportion est largement inférieure dans les quatre autres départements.
- L'analyse de la structure des formations par type d'établissement dans le second cycle montre qu'en Dordogne, Lot-et-Garonne, et à un degré moindre dans les Landes, l'offre de formation fait une place importante à l'enseignement agricole et à l'apprentissage (entre 1/4 et 1/5 des effectifs), ce qui les différencie fortement des deux autres départements.

	24	33	40	47	64	Académie
Public	62,9	67,7	70	63,1	62,2	65,7
Privé	8,6	14,7	8,6	8,5	21,9	14,2
Agriculture	7,9	2,9	8,6	13	6,8	6
Apprentissage	17,2	11,8	12,5	13,1	6,9	11,6

Source : Rectorat, DEP 2004/2005

Prestataires de formation Second cycle

Il y a ainsi de fortes disparités territoriales dans l'architecture générale des parcours et de l'organisation des formations

dont il convient d'examiner les causes et les effets sur les performances scolaires des élèves.

Peu de CSP défavorisées dans les filières générales et technologiques des lycées

La part des élèves issus de CSP défavorisées est inférieure à la moyenne nationale à l'entrée au collège. La proportion de jeunes issus de CSP défavorisées en 6^{ème} est de 35,3 % en 2005, soit 3 points de moins que la moyenne nationale (38,5 %). Ce constat est valable en moyenne académique et pour tous les départements, sauf la Dordogne (40,7 %) et les Landes (40,6 %).

Cette proportion pourtant basse au départ diminue plus fortement encore que la moyenne nationale au cours de la scolarité. On constate que la part des CSP défavorisées régresse de manière importante au cours de la scolarité au collège, soit 9,1 % contre 5,5 % au plan national, et on ne peut que lier ce constat à l'importance des sorties des collèges dont il est fait état plus haut. Il y a de nouveau une forte érosion des élèves issus des CSP défavorisées entre le collège et la 2^{nde} générale et technologique, supérieure là aussi de 4 points à la moyenne nationale (- 30 % contre - 26 %).

Il en résulte une structure sociale des voies de formation des lycées caractérisée par une sous représentation des CSP défavorisées par rapport à la situation de départ, plus forte qu'en moyenne nationale dans les filières générale et technologique.

Le taux d'élèves de CSP défavorisées est faible en filière générale (18,5 %) mais surtout dans les filières technologiques : à la différence de la situation nationale, où le taux de CSP défavorisées est proche du constat de 6^{ème}, ce chiffre est ici très inférieur (30,8 % contre 35,3 % au plan national). A l'inverse, le taux de CSP défavorisées en terminale professionnelle est beaucoup plus élevé, mais sans surreprésentation par rapport au collège.

Il apparaît donc que les lycées généraux et technologiques accueillent une très faible proportion de jeunes des milieux défavorisés, qui se concentrent dans les lycées professionnels ou les autres systèmes de formation. Le taux d'accès actuel au niveau IV doit donc être aussi corrélé à cet indicateur de sélectivité sociale. L'un des objectifs du programme second degré LOLF de l'académie est d'augmenter la proportion de jeunes issus de CSP défavorisées qui accèdent au baccalauréat.

Une insertion professionnelle meilleure dans le secteur industriel que dans les services

On dispose pour mesurer la qualité de l'insertion professionnelle des jeunes lycéens des résultats des enquêtes IVA qui analysent la situation des jeunes 7 mois après leur sortie du système éducatif.

Le rectorat publie régulièrement une « note de conjoncture », appelée *Stat-Info*, la dernière disponible étant celle de septembre 2005. Celle-ci indique que 40 % des jeunes sortis en 2003/2004 avaient un emploi salarié sept mois après leur sortie. Cette proportion croît, comme ailleurs, avec le niveau de formation : 1 jeune sur 3 au niveau V ; presque 1 sur 2 au niveau IV ; presque 2 sur 3 au-delà.

Le secteur industriel enregistre un meilleur taux d'insertion que le secteur tertiaire, tant pour l'accès à l'emploi en général (70 % contre 60 %) que pour la qualité de l'emploi obtenu ; la proportion d'emplois non aidés est plus forte pour les lycéens des filières de la production que pour ceux des formations tertiaires. Le différentiel est dans les deux cas de 10 %. Le taux d'accès à l'emploi avec un BTS ou un baccalauréat professionnel est de l'ordre de 70 %. Le BTS donne accès à un plus grand nombre d'emplois non aidés. En revanche, seul un titulaire de BEP sur deux trouve un emploi, ce qui est moins que les titulaires d'un CAP (un peu moins de 60 %).

II – LE FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF

A / DESCRIPTION DE L'APPAREIL DE FORMATION

1/ L'offre de formation de l'éducation nationale

Le premier degré

Le réseau scolaire du premier degré met l'école au plus près du domicile. Les populations locales, surtout en milieu rural, sont aux dires de nombre de nos interlocuteurs très attachées à leur « pays » et peu désireuses de voir leurs enfants s'en éloigner ; nombre d'enseignants, parmi les plus chevronnés, sont particulièrement attachés à la défense de l'école rurale.

♦ **Le contexte général de l'académie**

• *L'évolution des effectifs*

Le dynamisme démographique sensible dans l'académie depuis 1999 est surtout très significatif dans deux départements, la Gironde et les Landes ; pour les autres départements, sur dix ans, le solde est négatif pour les Pyrénées-Atlantiques et le Lot-et-Garonne, faiblement positif pour la Dordogne. Dans les Landes, les populations nouvelles qui se fixent plutôt au nord-ouest et au sud-ouest du département proviennent massivement de glissements à partir de la Gironde et des Pyrénées-Atlantiques. Dans les deux cas, les familles concernées sont plutôt défavorisées et recherchent des possibilités d'habitat à moindre coût que dans le bassin d'Arcachon ou le secteur dit du BAB ; ce genre de migration n'est pas sans avoir modifié nettement les caractéristiques sociodémographiques des effectifs scolaires des circonscriptions d'accueil des Landes qui étaient traditionnellement rurales et « moyennes », celles du sud davantage d'ailleurs que celles du nord.

L'essor global des effectifs d'élèves dans les dix dernières années a justifié des attributions d'emplois significatives à l'académie de Bordeaux puisque le solde positif est de 580,5 (données DGESCO). Malgré cela, le rapport P/E est resté stable à 5,22 pour l'académie alors qu'il passait de 5,17 à 5,33 au niveau national.

La stabilité de la moyenne académique masque des évolutions différenciées puisque la Gironde et les Landes ont vu leur situation s'améliorer tout en restant « moins bien dotés » que les autres départements ; ceux-ci ont connu une situation inverse, tout en conservant des ratios plus favorables que la moyenne nationale.

Bien que persistants, les écarts entre départements se sont finalement réduits ; ces écarts s'expliquent pour partie et assez banalement par les structures différentes du réseau scolaire, quoique la situation des Landes mérite une attention particulière. Ce département, le plus rural de tous, partage avec les trois autres départements plus de caractéristiques qu'avec la Gironde dont il est le plus proche pour ce qui concerne les moyens d'enseignement. Il a bénéficié à la rentrée 2006 de 52 emplois nouveaux permettant d'améliorer sa situation.

• *Une gestion favorisant les postes-classes*

La gestion des emplois au niveau des départements favorise davantage qu'au niveau national les postes mis directement devant élèves (postes-classes). Si cela semble moins vrai pour les Pyrénées-Atlantiques, la part des postes mobilisés pour l'enseignement des langues vivantes, régionales en particulier, constitue sans doute une part de l'explication.

En conséquence, les moyens réservés aux remplacements sont un peu moindres en moyenne que dans les autres départements même s'ils sont en hausse alors que la tendance nationale est inverse.

Rentrée 2005	France métro	Académie	Dordogne	Gironde	Landes	Lot et Garonne	Pyrénées Atlantiques
Postes-Classes	81,92 %	83,06 %	83,27 %	83,27 %	84,17 %	83,06 %	81,29 %
Postes pour remplacement	8,08 %	7,6 %	7,91 %	7,91 %	7 %	7,72 %	7,6 %

Source : DGESCO

◆ Un maillage fin du territoire

Sauf la Gironde, qui comporte cependant des secteurs ruraux importants, les quatre autres départements se caractérisent par le grand nombre de toutes petites écoles (cf. tableau ci-après) ; les écoles à classe unique sont deux fois plus nombreuses ou presque qu'en moyenne nationale. La situation comparée de la Gironde et de la Dordogne est bien illustrative des écarts de situation : les effectifs du premier degré en Dordogne représentent environ un quart de ceux de la Gironde et le nombre d'écoles est seulement deux fois moindre.

	France métro	Académie	Dordogne	Gironde	Landes	Lot et Garonne	Pyrénées atlantiques
Ecoles à 1 ou 2 classes	26 %	34,8 %	51 %	16 %	44 %	42 %	44 %
dont écoles à classe unique	12 %	17,9 %	22 %	7 %	24 %	22 %	26 %
Ecoles à 3 ou 4 classes	29 %	28,1 %	27 %	29 %	22 %	31 %	30 %
Ecoles de 5 à 10 classes	41 %	34,7 %	22 %	49 %	33 %	26 %	25 %
Ecoles à plus de 11 classes	4 %	2,4 %	0 %	6 %	1 %	1 %	1 %

Source : DGESCO

Cette structure du réseau scolaire n'est pas sans conséquence, ni sur l'attractivité des postes pour les enseignants qui se retrouvent seuls dans près d'un quart des écoles pour quatre des cinq départements, ni sur le parcours scolaire des élèves qui se fait dans des conditions d'isolement potentiel, répliquant celui des conditions de vie, jusqu'à l'entrée au collège.

Les regroupements ou réseaux d'écoles constituent une manière de traiter l'isolement. Dans ce domaine, les politiques sont variées et ce n'est pas le reflet d'un désaccord des autorités académiques mais les conséquences des relations avec les élus et de leur plus ou moins grande implication dans une restructuration du réseau scolaire. La dynamique de regroupement ou de mutualisation est forte en Dordogne et dans les Landes où elle s'est accentuée dans les dernières années, nettement moindre dans le Lot-et-Garonne ou dans les Pyrénées-Atlantiques, où les évolutions n'ont pas l'ampleur qu'elles ont en moyenne au niveau national. Dans ce dernier département fortement structuré par deux entités-pays et par deux agglomérations, la géographie physique avec les vallées pyrénéennes rend parfois difficiles les regroupements, ce qui génère des problèmes liés à l'isolement. Cette explication ne vaut pas pour le Lot-et-Garonne, département où l'intercommunalité est peu avancée et où la défense des services publics en milieu rural, donc de l'école du village, peut motiver les élus qui font face à une évolution locale défavorable liée à la diminution du travail agricole.

Dans les Landes, une politique visant à créer des regroupements pédagogiques intercommunaux concentrés est à l'œuvre, pour répondre aux attentes des familles qui souhaitent des structures un peu plus importantes pour la scolarité de leurs enfants, l'école à trois classes semblant un bon format ; le Conseil général apporte une aide significative à des communes dont l'implication est déjà bien réelle.

RPI en 2004/05	France métro	Académie	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyrénées-atlantiques
% d'élèves concernés	10,65 %	13,08 %	29,49 %	7,5 %	22,22 %	14,73 %	9,72 %
Ecart / 1999	+ 2,7 %	+ 2,7 %	+ 5,2 %	+ 2,2 %	+ 5,4 %	+ 1,9 %	+ 1,3 %
% d'écoles concernées	21,31 %	32,03 %	50,97 %	19,10 %	46,31 %	34,01 %	27,83 %
% de communes	39,22 %	43,9 %	52,6 %	39,48 %	56,19 %	37,54 %	35,78 %
Taux d'encadrement	22,23	21,75	21,63	22,68	22,57	20,04	20,66

Les réseaux ruraux d'écoles ne se sont développés qu'en Dordogne où on en compte seulement deux. Celui de Beaumont-du-Périgord, créé en 1998 sous l'appellation de « bassin d'écoles du pays beaumontois » est particulièrement développé et vivace ; il est intégré à un réseau d'éducation prioritaire.

Le réseau rural d'écoles (RRE) de Beaumont du Périgord représente le prototype le plus abouti de RRE. Son ressort territorial correspond à celui de la Communauté de communes du pays beaumontois (CCPB), elle-même créée en 1996 sur les bases d'un district qui, lui-même, avait fait suite à un syndicat intercommunal à vocation multiple créé en 1960. L'intercommunalité est donc ancienne et la dynamique du travail en commun des élus confirmée.

La CCPB regroupe 13 communes dont la population globale représente 3 750 habitants environ. En 2005-2006, la population scolaire de 315 élèves est répartie entre 15 classes au sein de 11 écoles dont 3 sont en regroupement pédagogique.

La CCPB conduit une politique éducative globale, formalisée dans un contrat éducatif local et des actions relevant du « contrat enfance » pour les plus petits (trois à six ans) et du « contrat temps libre » pour les enfants et les adolescents de six à seize ans. Une coordinatrice « enfance et jeunesse » employée par la CCPB établit les liens autant que possible entre l'ensemble des projets et des animations, et avec l'action de l'école. Des accueils périscolaires dans trois écoles, un centre de loisirs fonctionnant le mercredi et pendant les vacances sont offerts à la population locale ; en accompagnement de l'action de l'Education nationale, trois sites proposent une aide aux devoirs, assurée par des animatrices en concertation avec les enseignants, et un soutien à la scolarité fondé sur des contrats individuels passés entre l'école, l'enfant et la famille. Le volet scolaire qui n'est qu'un aspect du tout bénéficie de moyens substantiels qui ont permis de créer un centre de ressources avec du matériel prêté aux écoles, de mettre en place l'informatisation des écoles et de mener à bien divers projets visant à rompre l'isolement culturel et à favoriser l'égalité des chances.

L'Education nationale consacre un demi-emploi à la coordination ; c'est en fait la seule et même personne qui assure la coordination du REP et celle du RRE, ce qui permet une coordination globale et évite des redondances. Cette personne, qui gère le centre de ressources avec le concours d'une aide-éducatrice, étant par ailleurs maître-formateur intervient comme pourraient le faire les conseillers pédagogiques vis-à-vis de collègues qui ont besoin d'aide, ce qui permet aussi de limiter les déplacements des conseillers pédagogiques. Elle intervient aussi directement auprès d'élèves en difficulté et contribue à l'élaboration de programmes personnalisés de réussite éducative, jusqu'en classe de 6^{ème} du collège cette année ; le nombre des élèves qu'elle a aidés (projets précis sur des durées limitées en fonction de résultats à des évaluations) ou aide encore cette année est de 15.

Le RRE fonctionne avec un conseil de réseau qui comprend les élus, les directeurs d'école, des représentants de parents ; il se réunit une fois par an (fin d'année scolaire) pour le bilan financier et la définition du projet pour l'année suivante. Les enseignants y sont invités (temps pris sur les 18 heures de concertation).

Chaque école conserve par ailleurs son « autonomie » et son conseil d'école.

Le bilan est plutôt positif, tant du point de vue des résultats aux évaluations nationales (supérieurs à la moyenne nationale, plus nettement encore en 6^{ème} qu'au CE2) que du point de vue de la revitalisation du territoire, la dynamisation des municipalités autour de l'école ayant encouragé des familles avec de jeunes enfants à s'installer

Le second degré

♦ **Les collèges**

• *Nombre et implantation géographique des collèges*

À la rentrée 2005, on compte dans l'académie de Bordeaux 340 collèges (248 établissements publics plus 92 établissements privés) totalisant 139898 élèves (113408 dans l'enseignement public et 26490 dans l'enseignement privé). En ce qui concerne donc le poids quantitatif du privé, relativement faible, on voit que celui-ci représente 27 % en nombre d'établissements et 18 % en effectifs. Les établissements publics ont des effectifs qui commencent à 76 pour le plus petit (Jean Pujo à St Etienne-de-Baigorry) et culminent à 1143 pour le plus important (Marguerite de Navarre à Pau). Pour le privé, on va de 61 (Sauveterre-de-Béarn) à 1086 (Saint-Genes à Bordeaux).

L'implantation géographique des collèges fait nettement apparaître un lien avec leur taille, évidemment liée à la densité de population et à la nature de l'habitat. C'est ainsi que l'on doit noter la dispersion des petits collèges sur le territoire de l'académie (voir carte). En nombre relativement faible dans chaque département, ce sont presque toujours des collèges ruraux et ils sont souvent plutôt défavorisés quant aux catégories sociales de leur recrutement. Mais ils retiendront surtout notre attention parce que, en raison de leur petite taille, ils ne sont pas en mesure, souvent, de proposer l'offre et la différenciation pédagogique généralement appelées par les populations qu'ils scolarisent, ce qui a des conséquences importantes sur le parcours des élèves. La taille de l'unité urbaine d'implantation et la taille de l'établissement constituent ainsi un axe de lecture essentiel dans l'approche de la diversité des collèges de l'académie de Bordeaux.

La typologie des collèges publics² fournit un instrument de travail permettant de produire une description instructive rendant compte de la réalité d'une manière relativement satisfaisante. Cette typologie distingue 5 types de collèges (urbains défavorisés, urbains favorisés, petits collèges, mixtes plutôt favorisés et mixtes plutôt défavorisés).

• *Rural/Urbain*

On travaillera ainsi, dans l'académie de Bordeaux, sur la double opposition qui sépare, d'un côté les collèges urbains favorisés et les collèges urbains défavorisés, mais aussi d'un autre côté les petits collèges et les autres, aussi bien favorisés que défavorisés, ou mixtes plutôt favorisés et mixtes plutôt défavorisés. Non pas que le partage du favorisé et du défavorisé doive se brouiller : tout au contraire on l'éclairera en recueillant sa complexité : car les petits collèges — qui nous paraissent être un lieu où se jouent beaucoup de choses dans l'académie de Bordeaux —, pour autant qu'ils associent généralement ruralité et catégories sociales plutôt défavorisées, et pour autant qu'ils s'opposent à tous les autres, présentent des problèmes complexes et spécifiques, et rencontrent des difficultés, proprement scolaires mais graves, qu'il est essentiel de prendre en compte.

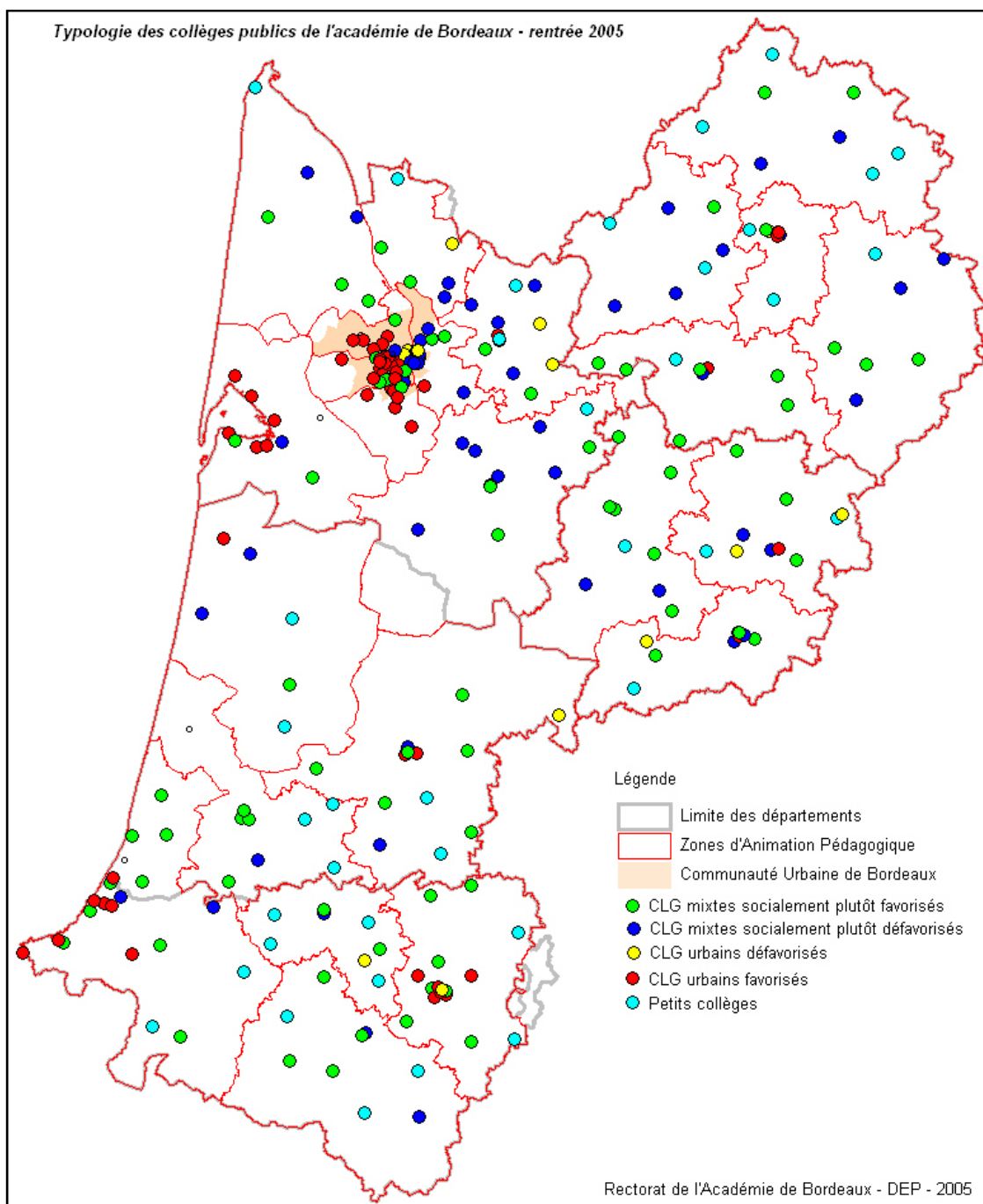
² *Typologie des collèges publics*, par Fanny Thomas, in Education & Formation, n° 71 - juin 2005

libcl	zép	Données	dept	024	033	040	047	064	Grand Total
1 - Collèges urbains défavorisés	0	Nombre de etab		1		1	2	1	5
		Effectif		519		128	449	368	1464
		% Effectif		3,50%	0,00%	0,93%	3,83%	1,82%	1,28%
	1	Nombre de etab			7		1	1	9
		Effectif			2918		422	430	3770
		% Effectif		0,00%	5,41%	0,00%	3,60%	2,13%	3,29%
1 - Collèges urbains défavorisés Nombre de etab				1	7	1	3	2	14
1 - Collèges urbains défavorisés Effectif				519	2918	128	871	798	5234
1 - Collèges urbains défavorisés % Effectif				3,50%	5,41%	0,93%	7,43%	3,95%	4,57%
2 - Collèges urbains favorisés	0	Nombre de etab		3	34	4	2	12	55
		Effectif		1517	21678	2169	1033	8323	34720
		% Effectif		10,24%	40,21%	15,70%	8,82%	41,18%	30,33%
2 - Collèges urbains favorisés Nombre de etab				3	34	4	2	12	55
2 - Collèges urbains favorisés Effectif				1517	21678	2169	1033	8323	34720
2 - Collèges urbains favorisés % Effectif				10,24%	40,21%	15,70%	8,82%	41,18%	30,33%
3 - Petits collèges	0	Nombre de etab		10	4	6	3	11	34
		Effectif		2665	1235	1660	646	2440	8646
		% Effectif		17,98%	2,29%	12,01%	5,51%	12,07%	7,55%
	1	Nombre de etab			1	1	1		3
		Effectif			410	274	294		978
		% Effectif		0,00%	0,76%	1,98%	2,51%	0,00%	0,85%
3 - Petits collèges Nombre de etab				10	5	7	4	11	37
3 - Petits collèges Effectif				2665	1645	1934	940	2440	9624
3 - Petits collèges % Effectif				17,98%	3,05%	14,00%	8,02%	12,07%	8,41%
4 - Collèges mixtes socialement plutôt favorisés	0	Nombre de etab		13	23	15	13	17	81
		Effectif		4946	12570	7110	6193	6783	37602
		% Effectif		33,38%	23,32%	51,46%	52,85%	33,56%	32,85%
	1	Nombre de etab			3			1	4
		Effectif			1165			256	1421
		% Effectif		0,00%	2,16%	0,00%	0,00%	1,27%	1,24%
4 - Collèges mixtes socialement plutôt favorisés Nombre de etab				13	26	15	13	18	85
4 - Collèges mixtes socialement plutôt favorisés Effectif				4946	13735	7110	6193	7039	39023
4 - Collèges mixtes socialement plutôt favorisés % Effectif				33,38%	25,48%	51,46%	52,85%	34,83%	34,09%
5 - Collèges mixtes socialement plutôt défavorisés	0	Nombre de etab		10	20	5	5	4	44
		Effectif		4582	11141	2476	2192	1066	21457
		% Effectif		30,92%	20,67%	17,92%	18,71%	5,27%	18,74%
	1	Nombre de etab		1	6		1	1	9
		Effectif		589	2790		488	546	4413
		% Effectif		3,97%	5,18%	0,00%	4,16%	2,70%	3,86%
5 - Collèges mixtes socialement plutôt défavorisés Nombre de etab				11	26	5	6	5	53
5 - Collèges mixtes socialement plutôt défavorisés Effectif				5171	13931	2476	2680	1612	25870
5 - Collèges mixtes socialement plutôt défavorisés % Effectif				34,90%	25,84%	17,92%	22,87%	7,98%	22,60%
Total Nombre de etab				38	98	32	28	48	244
Total Effectif				14818	53907	13817	11717	20212	114471
Total % Effectif				100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Source : DEP Rectorat

On trouve donc, dans l'académie de Bordeaux, classiquement, des collèges urbains et, parmi ceux-ci, des établissements plus ou moins défavorisés ou favorisés quant à leurs catégories sociales de recrutement. On observera aussitôt que d'une part les collèges urbains plutôt défavorisés sont en nombre relativement peu important et dispersés plutôt sur les départements du nord de l'académie (Gironde, Dordogne, Lot-et-Garonne) et que les collèges urbains défavorisés sont très peu nombreux et limités à quelques grandes villes (comme Pau, Bordeaux) ou des villes moyennes (Fumel ou Villeneuve-sur-Lot). On observera d'autre part que les collèges urbains favorisés sont très nombreux et manifestement concentrés sur les villes les plus importantes (Communauté urbaine de Bordeaux, Bayonne-Anglet-Biarritz, Pau).

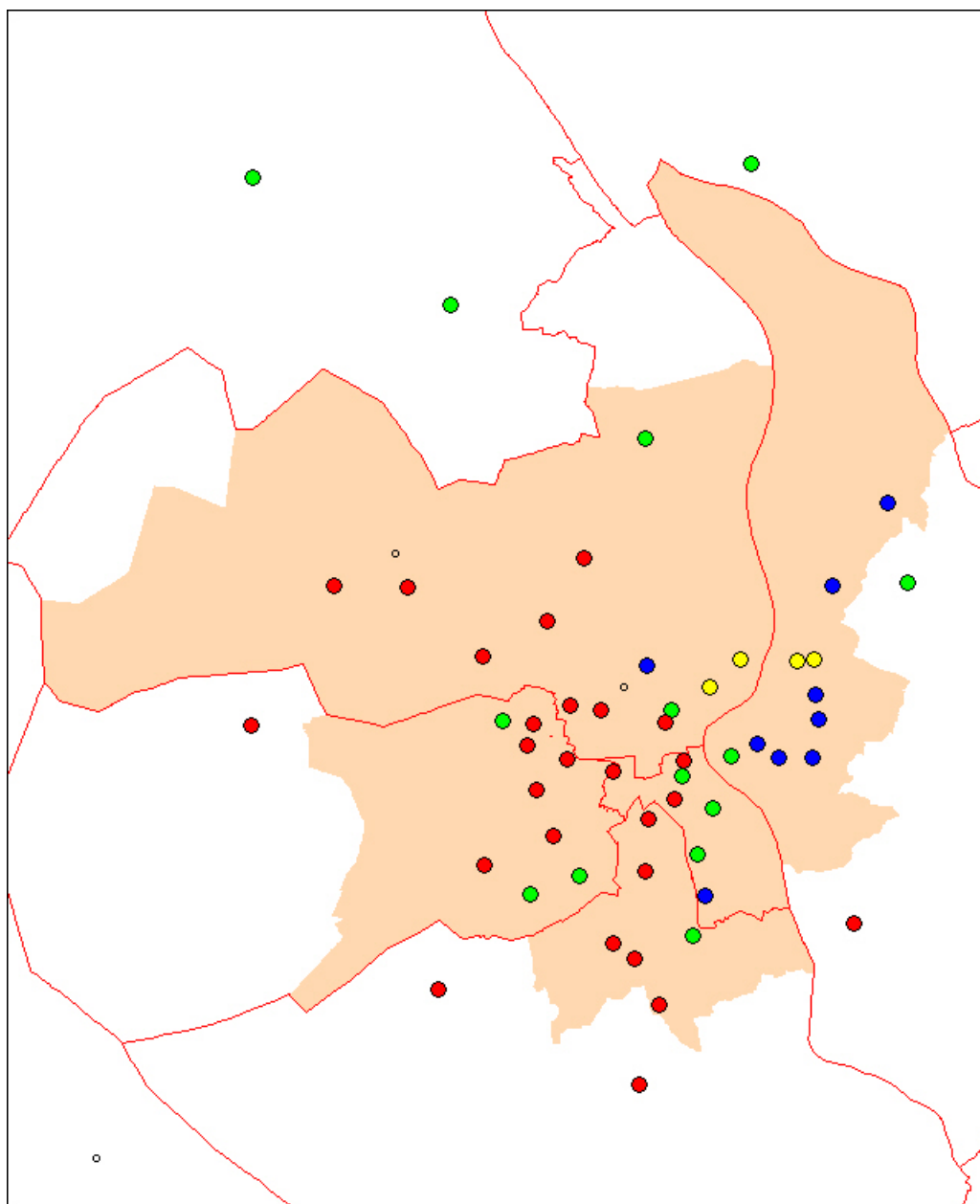
En revanche, les établissements plutôt défavorisés ainsi que les petits collèges, sont à la fois, assez nombreux, dispersés sur l'ensemble de l'académie, et largement ruraux. L'image qui se dégage est étonnamment caractéristique, nette et contrastée : se détachent, en tête, un gros peloton de collèges favorisés, en queue quelques établissements difficiles en quelque sorte bien visibles eux aussi, et tout cela sur un fond discret mais constant d'établissements plutôt défa-



vorisés ou prisonniers d'une ruralité donnée comme un destin.

On fera facilement ressortir l'importance d'une telle situation : elle rend compte assez bien de ce qui fait, selon nous, un des principaux problèmes de l'académie de Bordeaux, en montrant comment jouent les divers contrastes : des collèges urbains défavorisés qui focalisent — les phénomènes d'image aidant — une grande part de l'attention du public ; mais précisément des collèges défavorisés (de cette typologie : urbains) très peu nombreux et moins en perte de vue qu'on ne le croit. Sur ce point, l'académie de Bordeaux est loin de connaître les gra-

ves difficultés qui affectent d'autres régions : le socialement défavorisé, ponctuel, demeure dans des limites certaines. En revanche, une foule de petits collèges, sans image négative particulière, qui scolarisent bon nombre d'enfants et totalisent des effectifs notables, accumulent beaucoup de difficultés, qu'ils gèrent comme ils peuvent. Cette situation attire l'attention, en arrière-plan de résultats académiques globalement moyens ou bons.



On observe, sur le schéma ci-dessus (DEP - Académie de Bordeaux), qui correspond à la CUB, la présence d'un certain nombre de "petits collèges" sur la rive droite, la dispersion sur la rive gauche des collèges urbains favorisés, et un restant, moins nombreux, de collèges urbains défavorisés. La carte fait apparaître de manière évidente le lien entre la répartition géographique des types de collèges et la différenciation sociale des secteurs urbains.

- *Effectifs et évolution des effectifs*

L'importance de la considération des effectifs tient précisément au fait qu'ils totalisent (avec 143892 élèves), selon les cas, des quantités construites de façons très différentes.

Si les petits collèges ruraux présentent des effectifs en moyenne très modestes : 9624 élèves pour 37 établissements (ce qui fait une moyenne de 260), les collèges urbains défavorisés affichent 5234 élèves pour 14 collèges (ce qui fait une moyenne de 373). Autrement dit, au bout du compte, il y a tout de même beaucoup d'élèves dans les "petits collèges", et si l'on y ajoute ceux des collèges mixtes plutôt défavorisés, soit 25870 on obtient un chiffre (31104) qui n'est pas loin du tiers des effectifs (les collèges favorisés joints aux mixtes plutôt favorisés atteignant le chiffre de 73743).

Il y a donc, répartis dans un nombre important de collèges (104/244), un pourcentage considérable d'élèves (petits collèges : 8,41 % ; collèges mixtes plutôt défavorisés : 22,60 %), sans compter ceux des collèges urbains défavorisés (4,57 %) qui correspondent à des publics dont la scolarisation et l'accès à de hauts niveaux de formation ne vont pas de soi.

À quoi il faut ajouter, pour rester sur ce chapitre des effectifs, que les petits collèges, aux effectifs inférieurs à 300 élèves, n'ont pas toujours l'efficacité pédagogique qu'on croit, quelle que soit la valeur des équipes enseignantes et de direction. Ils ont tendance à être re-fermés sur eux-mêmes, la faiblesse de leurs effectifs retentit sur leurs structures et les dispositifs de remédiation sont peu convaincants.

L'évolution des effectifs fait apparaître, dans l'ensemble, une relative stabilité, car les mouvements d'effectifs sont assez uniformément répartis et, pour chaque établissement, de faible ampleur. Il faut néanmoins affiner cette approche en fonction des types de collèges et des réalités économiques et démographiques départementales, en dessinant une tendance, manifestement à la baisse.

Ainsi, en Gironde, on passe globalement de 56400 élèves à la rentrée 2001 à 53907 en 2005, ce qui fait un solde de - 2493 élèves. Cela dit, 62 établissements voient leurs effectifs diminuer (de 38245 à 34445) alors que pour 36 collèges, ils augmentent (de 18155 à 19462). Cette diminution affecte surtout les collèges au recrutement socialement plutôt défavorisé.

Dans trois autres départements on accuse également une diminution notable du nombre des élèves :

- en Dordogne, on passe globalement de 15258 élèves à la rentrée 2001 à 14818 en 2005, ce qui fait un solde de - 440 élèves. Cela dit, 26 établissements voient leurs effectifs diminuer (de 9891 à 9004), mais pour 12 collèges, ils augmentent (de 5367 à 5814), il y a donc en fait une diminution de 887 élèves pour les établissements concernés. À l'exception de quelques collèges de grandes villes (et notamment l'énorme La Boétie de Sarlat), ce sont surtout les "petits collèges" qui témoignent de ce tassement des effectifs.
- Dans le Lot-et-Garonne, on passe globalement de 14356 élèves à la rentrée 2001 à 13722 en 2005, ce qui fait un solde de - 634 élèves. Cela dit, 21 établissements voient leurs effectifs diminuer (de 9790 à 8894), mais pour 7 collèges, ils augmentent (de 2565 à 2823), il y a donc en fait une diminution de 896 élèves pour les établissements concernés. Comme en Dordogne, ce sont surtout les "petits collèges" qui témoignent de ce tassement des effectifs.
- Dans les Pyrénées-Atlantiques, également, on passe globalement de 21552 élèves à la rentrée 2001 à 20212 en 2005, ce qui fait un solde de - 1340 élèves. Cela dit, 34 établissements voient leurs effectifs diminuer (de 17106 à 15381), mais pour 14 collèges, ils augmentent (de 4446 à 4831), il y a donc en fait une diminution très importante de 1725 élèves pour les établissements atteints, généralement ruraux isolés, et déjà de petite taille, au fond des vallées pyrénéennes, ou des établissements urbains au recrutement socialement défavorisé. Ce qui conduit à une question quelques fois posée : celle d'une poussée de

l'enseignement privé sur Pau et le bassin de Bayonne-Anglet-Biarritz. Mais l'existence de mouvements migratoires des Pyrénées-Atlantiques vers le sud des Landes pourrait expliquer des choses.

Dans le cas des Landes, il convient de nuancer quelque peu puisque l'on passe globalement de 14230 élèves à la rentrée 2001 (ou seulement 14154 si l'on retranche une SET supprimée à la rentrée 2005) à 14618 en 2005, ce qui témoigne *globalement* d'une augmentation. Dans le détail, 17 établissements voient leurs effectifs diminuer (de 7152 à 6345), mais pour 17 autres collèges (parmi lesquels deux collèges ouverts en 2004), ils augmentent (de 6066 à 7499), ce qui fait un solde positif de - 388 élèves. Mais il y a en fait une diminution de 807 élèves — chiffre relativement considérable — pour les établissements atteints, généralement ruraux et déjà de petite taille.

Il faut noter, bien sûr, la très grande disparité entre les divers chiffres départementaux : une Gironde, avec notamment la CUB, très peuplée et forte démographiquement, face à des départements plus calmes, à l'exception des Pyrénées -Atlantiques elles-mêmes très contrastées. On va de plus de 56000 élèves en Gironde à des chiffres qui se tiennent entre 14000 et 15000 pour les Landes et le Lot-et-Garonne.

- *Offre et moyens*

Les structures des collèges sont dans l'ensemble rigoureusement adaptées à la population accueillie et permettent à l'enseignement de se dérouler, en général, dans de bonnes conditions. Le H/E théorique est pour les collèges de 1,1876 (le H/E national s'affichant à 1,2202) ; le E/D est de 24,32 (nationalement : 23,97). En général, les effectifs de 3^{ème} sont sensiblement inférieurs à ceux des classes antérieures, avec diverses variations. Même s'il faut certes prendre en compte l'existence, fréquente, de dispositifs d'alternance, il reste que cette érosion des effectifs témoigne d'un certain nombre de sorties.

Les inspections académiques fournissent un travail considérable et minutieux pour assurer un ajustement précis des moyens aux effectifs, ceux-ci étant extrêmement mobiles. Elles veillent aussi à faire que des moyens soient disponibles pour les diverses actions appelées soit par des situations particulières, soit par des difficultés persistantes.

La baisse constatée des effectifs, par exemple dans les Pyrénées-Atlantiques (ce département représente, à lui seul, la moitié de la baisse des collèges aquitains — 533 pour 1070 —), est un phénomène inquiétant, car elle fragilise des structures déjà précaires et multiplie les unités scolaires de très petite taille, ce qui a des conséquences négatives sur l'offre, notamment en zone rurale.

- *Secteurs de recrutement et catégories sociales*

D'une manière générale, sauf dans les grandes villes, la sectorisation ne pose pas de problèmes particuliers dans les collèges. Sinon, dans les grandes agglomérations, on retrouve le jeu habituel des évitements de certains collèges et des dérogations. Notons qu'à Pau l'absence totale de sectorisation dans le 1er degré a pour conséquence la situation socialement difficile d'un collège.

Les transports scolaires sont un élément important : dans beaucoup de "petits collèges" les élèves viennent d'assez loin et cela joue parfois sur les catégories sociales. Cela est vrai également de collèges plus gros, selon les cas (par exemple dans le Médoc).

Il demeure certain, néanmoins, que, indépendamment du découpage et de la sectorisation éventuelle, il existe des problèmes dus à l'existence de "poches" de grande pauvreté, notamment rurale : les collèges concernés traduisent directement dans leurs classes la non-mixité sociale de leur environnement, comme c'est le cas dans le vignoble du Médoc, mais aussi, le plus souvent, pour les "petits collèges" ruraux.

Afin d'éviter la tentation de relativiser et de minimiser, on dira que certaines proportions de PCS défavorisées qui paraissent moyennes sont importantes dans l'académie de Bordeaux, et d'autant plus remarquées qu'elles ne sont pas la règle. Ainsi, quelques collèges ont-ils affaire à ce genre de difficultés : à peine une dizaine de collèges reçoivent-ils plus de 60 % de PCS défavorisées (jusqu'à atteindre 87 %). Mais la tâche est en fait d'autant plus délicate que la difficulté scolaire rurale est profonde. Elle est d'autant plus rebelle qu'elle est discrète et, souvent, sans violence. Il y a là — et cette fois-ci pour beaucoup de collèges — une obligation urgente dont la plupart des équipes, comme les responsables départementaux et académiques, sont parfaitement conscientes.

L'établissement — collège « mixte socialement plutôt défavorisé » — est au cœur du Médoc, une terre qui, malgré les immenses richesses qu'elle produit, demeure socialement difficile. Cela pèse lourdement sur un système scolaire dont les acteurs, souvent, oscillent entre le désespoir et la résignation. Ce collège tranche quelque peu dans ce tableau, dans la mesure où l'on ne s'y accommode guère de la situation.

Les effectifs de ce collège sont structurellement variables d'une année sur l'autre : on a affaire souvent à des saisonniers qui ne restent qu'une année ou deux, à des gens du voyage, ou de jeunes immigrants. L'enseignement est donné dans des bâtiments vétustes, qui datent de 1960, mais il y a un beau CDI et une belle salle informatique

Les PCS défavorisées atteignent 70 %, et, en SEGPA, 97 %. C'est énorme pour l'académie de Bordeaux. Mais cela ne signale pas un « établissement ghetto » : c'est le seul collège de la ville (avec un établissement privé) et ces 70 % de PCS sont bien représentatifs de la commune.

On parle beaucoup de la violence. Les différentes équipes (direction, vie scolaire, enseignants, personnel médico-social, etc.) travaillent à son traitement avec beaucoup de cohérence, et on observe un climat de sérénité apparente, qui n'empêche pas une situation tendue et assez dégradée : les conseils de discipline sont nombreux et les sanctions parfois lourdes. Les enseignants ont parfois le sentiment « qu'on ne fait rien », que « c'est insupportable », que « la situation empire » ou qu'ils « n'y arrivent plus ».

Plutôt jeunes, en tout cas renouvelées, les équipes sont dynamiques et impliquées. À remarquer : le co-voiturage (les professeurs résidant majoritairement hors de la commune) induit une réelle convivialité, propice au travail en équipes. En revanche, les professeurs résidant sur place connaissent bien les familles.

Les résultats scolaires piétinent, malgré des progrès : en 2005, il y a eu 74,5 % de reçus au DNB [ZAP : 79,6 % ; Académie : 81,9 %]

Le problème des élèves décrocheurs paraît central, la plupart des professeurs en sont fortement pré-occupés, ils y perdent leurs certitudes pédagogiques et en sortent désemparés : ils observent que ces élèves « d'année en année, redoublent, ou pire, passent » et ainsi jusqu'à la 3^{ème} ou jusqu'à leurs 16 ans, et ils disparaissent. Les départs « à la vigne » ne sont pas rares. Ainsi, certains élèves quittent le collège en cours d'études (souvent vers les MFR) alors qu'ils pourraient faire une 2^{ème} Pro ; d'autres vont en 2^{ème} Pro alors qu'ils pourraient prétendre à une 2^{ème} GT. On adresse à une cellule de veille les élèves qui donnent des signes de décrochage.

Divers partenariats permettent une bonne activité culturelle qui utilise les ressources locales (théâtre, cinéma, etc.). Mais les élèves, d'une manière générale, ne sont pas très impliqués.

Malgré ce tableau difficile, l'image de l'établissement est bonne, à juste titre. Cela montre l'efficacité du travail considérable qui est accompli, avec intelligence et résolution.

• Problèmes d'image

Ces problèmes méritent un paragraphe dédié, tant il apparaît qu'ils sont prégnants, en dépit de leur caractère artificiel. Il est sûr que, presque toujours en relation avec l'absence de mixité sociale, un certain nombre d'établissements souffrent d'une "image" dans leur quartier ou dans leur ville, image qui contribue à les enfermer dans leurs difficultés. La plupart des équipes de direction et des équipes pédagogiques sont très conscientes de ces problèmes et s'efforcent, par une politique volontariste, par des actions d'ouverture, grâce à des personnels de vie scolaire très dynamiques, de dissiper ces images. Mais tout cela est à double tranchant : à trop dénoncer certaines images, on les fait circuler et on les entretient, ou pire : elles servent

d'alibi à l'inaction. Or, on a pu constater, dans la plupart des cas, que ces images étaient tout à fait infondées et que ces établissements jouissaient d'une réelle tranquillité dans un climat de travail.

♦ **Les lycées généraux et technologiques**

• *Nombre et implantation géographique*

L'académie de Bordeaux compte 107 lycées, public et privé confondus (dont 70 établissements publics), 16 LEGT en Dordogne (dont 10 publics), 44 en Gironde (dont 31 publics), 10 dans le Lot-et-Garonne (dont 7 publics), 7 dans les Landes (dont 6 publics) et 30 dans les Pyrénées-Atlantiques (dont 16 publics)³. La plupart de ces établissements sont implantés dans les grandes villes. De nombreux établissements ont fait l'objet ou font l'objet des travaux considérables de construction ou de restructuration, financés par le Conseil régional.

À elle seule, leur distribution géographique est significative : on y voit nettement, plus encore que dans le cas des collèges, le caractère contrasté de l'académie de Bordeaux et comment deux départements additionnés possèdent plus du double (49 et 30, soit 79) du nombre des établissements des trois autres réunis (32)! La Gironde et les Pyrénées-Atlantiques marquent là une profonde différence. On trouve ainsi d'une part un petit nombre de lycées attachés aux principales villes, moyennes, des trois autres départements (Périgueux, Bergerac, Sarlat, Agen, Villeneuve-sur-Lot, Dax et Mont-de-Marsan) et d'autre part abondance de lycées autour des pôles (Bordeaux, Bayonne-Anglet-Biarritz, Pau). Il est clair que cette implantation géographique quasiment polarisée traduit l'environnement économique et social et son activité, et ce d'autant plus que, pour la plupart, ces lycées recrutent leurs élèves dans une aire géographique relativement limitée, ce sur quoi on reviendra. Il semble que l'offre en lycées, dans la région, reflète une demande très traditionnelle, axée, de la part de certaines catégories sociales, sur la poursuite d'études générales. Si cette hypothèse est fondée, elle expliquerait alors ce trait relevé dans l'académie de Bordeaux, qui oppose les voies générale et professionnelle en ne laissant que peu de place à la voie technologique ; elle expliquerait aussi le style non pas particulier des lycées de l'académie de Bordeaux, mais bel et bien caractéristique, dans la mesure où l'on a affaire à tout autre chose qu'un simple enfermement dans les traditions et où cet état de choses résulte assurément d'un choix, en tout cas traduit une identité.

• *Le clivage du général et du technologique*

D'emblée, on est frappé non certes par l'importance des lycées généraux, qui est chose usuelle dans la plupart des académies, mais par la relative modestie de la voie technologique dans les lycées.

Ainsi la série SMS n'est-elle représentée que dans une douzaine d'établissements, malgré, isolément, des taux considérables dans quelques établissements de Dordogne et du Lot-et-Garonne (25 % à Bertran-de-Born ; 31 % à Stendhal!) ; même chose pour la série STL, implantée dans 9 établissements (avec l'exception notable des 92 %, dus à la spécialisation, du Lycée Saint-Louis de Bordeaux) ; la série STT est représentée dans un peu plus d'une trentaine d'établissements du public, souvent symboliquement, et elle ne dépassent les 40 % que dans trois ou quatre établissements situés dans des grandes villes (Brémontier ou Condorcet à Bordeaux) où d'autres établissements puisent dans les viviers de la voie générale. Les trois lycées hôteliers de l'académie affichent évidemment des pourcentages élevés. La situation est en revanche un peu différente en ce qui concerne la série STI, qui semble un peu mieux représentée que les autres. De même que la majorité des séries STT sont ouvertes dans des établissements qui cultivent d'abord leur image de lycées généraux, de même, la majorité des sections STI se trouve dans des établissements dont la vocation industrielle s'adosse à une voca-

³ Chiffres de la rentrée 2004.

tion scientifique, avec de substantielles séries S. On retrouve donc parmi cette liste un certain nombre de lycées généraux solides et réputés. Il faut noter, à cet égard, que les établissements prestigieux qui se sont fait une réputation, parfois belle, en ce qui concerne les formations techniques de haut niveau, (STI), investissent beaucoup, en fait, sur leurs séries scientifiques, même s'ils ont quelquefois des séries technologiques.

Du reste, une grande partie du prestige (et de l'efficacité) de ces établissements tient au poids du post-baccalauréat. Une cinquantaine d'établissements offrent des formations post-baccalauréat conséquentes (CPGE ou BTS) et l'on trouve à côté des établissements de tradition classique et générale (avec des classes CPGE littéraires ou scientifiques), un certain nombre de lycées généraux, tirés par la filière S-SI (Cantau, Eiffel, Saint-Cricq, notamment), qui ont su développer un profil spécifique autour des formations techniques de haut niveau.

- *Effectifs et évolution des effectifs*

Cette relative faiblesse de la voie technologique est surtout sensible, et significative, d'une part, par rapport au développement, à l'importance, au poids (y compris dans les représentations) des LP, et d'autre part, au niveau des pratiques d'orientation, par rapport à la voie générale qui bénéficie d'un transfert marginal non négligeable — on y reviendra. En termes d'effectifs, et pour autant que cette voie soit implantée dans les LEGT, il convient de nuancer puisque, en 2005-2006, on compte 6802 élèves dans les Terminales des séries technologiques, pour 14550 inscrits en Terminale dans les séries générales (Public et Privé confondus), ce qui fait (par rapport à l'effectif global des LEGT en terminale, soit 21352) une proportion d'environ 31,85 %. Rappelons que les chiffres nationaux (qui totalisent 434607 élèves, dans les classes terminales des LEGT publics et privés, à la rentrée 2004) donnent 316996 élèves pour la voie générale et 117611 pour la voie technologique, soit un pourcentage d'élèves inscrits dans la voie technologique égal à 27,06 %.

Quant à l'évolution de ces effectifs, on constate globalement une diminution. À la rentrée 2005, on comptait 68566 élèves dans les lycées généraux et technologiques de l'académie (sur l'ensemble des niveaux). La situation est variable en fonction des départements : en Dordogne (6709 élèves) on constate une chute de 339 élèves sur l'ensemble des lycées (en fait elle est de 575 sur ceux qui sont touchés). En Gironde (32445 élèves), le nombre des élèves présente une augmentation sensible (+ 1724) et encore plus sensible si l'on considère les seuls établissements concernés par cette hausse (+ 2279), qui sont les plus nombreux. Dans le Lot-et-Garonne (7001 élèves), la diminution affecte la plupart des grands lycées urbains, et est assez importante (429) même si le solde est modéré (280). Les Landes (6496 élèves) affichent un solde positif de 234 élèves supplémentaires. Les Pyrénées-Atlantiques (15915 élèves) affichent en baisse un solde de -72, mais il résulte d'une augmentation de 740 jointe à une diminution de 812, ce qui témoigne de mouvements assez importants : l'augmentation concerne notablement quoique non exclusivement des établissements d'enseignement privé.

- *Secteurs de recrutement et catégories sociales*

On a vu que ce problème ne concernait pas gravement les collèges, sauf exception, dans l'académie de Bordeaux. En revanche il est sûr, que, au niveau des lycées, le jeu des réputations aidant, la facilité des déplacements pour les uns, leur difficulté au contraire pour les autres, l'existence ou non d'internats attractifs, tout cela contribue à créer une sorte de marché qui génère une inégalité dommageable entre les établissements lorsqu'elle en met certains en difficulté ou fait disparaître toute mixité sociale, alors que d'autres établissements affichent une séduisante excellence et multiplient les options propres à alimenter des stratégies d'évitement bien classiques. Notons qu'à Agen, en mettant en œuvre une politique intelligente, on a su maintenir, ou rétablir, en dépit des réputations contraires de deux établissements, une mixité sociale convenable : une nouvelle procédure d'orientation et d'affectation en 2^{nde} consiste à rechercher une répartition des élèves plus équilibrée — ou tout simplement

binaire — entre les deux lycées « concurrents » sur la base de l'examen d'un dossier, en appliquant des critères pédagogiques, notamment la moyenne générale et les notes obtenues aux disciplines scientifiques. La situation des premiers élèves « admis contre leur gré » dans un des deux lycées est examinée en fin de trimestre : l'accueil est excellent et les familles sont satisfaites. Ce précédent heureux devrait faciliter les choses à l'avenir.

Quant aux difficultés proprement sociales qui surgissent à ce niveau, on redira ce qu'on a dit pour les collèges, mais en allant plus loin : on est étonné de constater que, dans l'académie de Bordeaux, aucun lycée n'a, en 2005, plus de 42 % de CSP défavorisées (chiffre nettement inférieur à celui des collèges, dont certains dépassent les 85 %). Et encore, les 3 établissements qui atteignent ce taux travaillent-ils dans des conditions tout à fait normales, même si cette situation bouscule parfois les habitudes des enseignants.

- *Problèmes d'image*

Il n'est guère étonnant, dans ce contexte que quelques établissements souffrent de problèmes d'image, et en premier lieu ceux d'entre eux qui accueillent le plus des catégories sociales défavorisées. Comme ailleurs ces problèmes sont effets avant d'être causes et, dans l'académie de Bordeaux, les conséquences ne sont pas majeures, même si les rivalités entre établissements existent.

Voici un lycée qui se prescrit trois missions, délibérément articulées :

- *une mission de formation initiale : un LEGT, avec des préparations aux baccalauréats généraux et technologiques, une SEP, des BTS et des CPGE.*

- *une mission de formation initiale en alternance : un CFA*

- *une mission de formation continue des adultes et la VAE : un GRETA.*

On relèvera l'existence de sections mixtes Lycée/CFA. Le même mixage est opéré au GRETA, avec le CFA.

Une part du prestige de ce lycée tient aux CPGE : les étudiants ont tous intégré une école, dès leur première année, en 2004. En général, surtout pour les niveaux IV et III, l'insertion est excellente.

La politique pédagogique de l'établissement est particulièrement attentive aux "décrochages" et vise, par diverses opérations de soutien, à prévenir la rupture scolaire, tout en proposant une offre de formation de qualité.

En ce qui concerne les redoublements, l'équipe de direction a une position nuancée : autant il fallait faire baisser un taux de redoublements inacceptable, dont beaucoup ne servaient à rien, autant certains redoublements, judicieux et accompagnés pédagogiquement, paraissent utiles.

Les initiatives pédagogiques et actions sont nombreuses et bien conduites : notamment l'aide au devoirs, avec deux assistants de vie scolaire (une littéraire, un scientifique), également présents à l'internat et qui font un véritable suivi individualisé. Le développement et l'usage des TICE sont en bonne place (plate-forme interactive "agora", tableau numérique, cahier de textes informatisé, etc.).

Malgré des installations parfois obsolètes, l'internat, avec des espaces communs remarquablement aménagés et animés, est très attrayant et apprécié des élèves. Le foyer socio-éducatif dispose d'un local moderne, avec 9 clubs, et fonctionne de façon exemplaire : à côté d'un journal, une radio lycéenne diffuse sur l'agglomération.

Les caractéristiques du lycée, avec des BTS, un CFA et un GRETA, le disposent aux échanges avec de multiples partenaires et les collectivités locales. Un important travail de connaissance des milieux professionnels est fait.

Voici donc un lycée "ordinaire" qui parvient à être un lycée prestigieux, demandé, jouissant d'une excellente image, réputé pour ses formations et ses réussites tout en ayant affaire à une hétérogénéité sociale non négligeable et bien maîtrisée. Est ainsi faite la preuve que peut exister une excellence véritable, qui ne passe pas par une sélection élitiste abusive.

◆ **Les lycées professionnels**

- *Nombre et implantation géographique*

Il y a, dans l'académie de Bordeaux, public et privé additionnés, 96 lycées professionnels, généralement implantés aux alentours des centres urbains. On en compte 12 en Dordo-

gne, 39 en Gironde, 7 dans le Lot-et-Garonne, 11 dans les Landes et 27 dans les Pyrénées-Atlantiques. Ce nombre n'est donc pas très inférieur à celui des lycées généraux (113), il est considérable. Cela mérite d'autant plus d'être relevé que, comme on vient de le remarquer, dans les lycées généraux, les séries technologiques ne sont pas en général très développées et ont des effectifs parfois modestes : il semble bien que le choix, en Aquitaine, soit entre des formations générales (ou des formations technologiques de haute qualité et très spécialisées) et les formations professionnelles ouvertes sur une insertion rapide. Cet état de choses pourrait ne pas être étranger à un certain élitisme sur lequel nous comptons revenir.

De nombreux établissements ont fait l'objet ou font l'objet des travaux considérables de construction ou de restructuration, financés par le Conseil régional, en lien avec le développement des formations professionnelles.

Voici un lycée professionnel des Landes qui, offrant au départ une structure pédagogique diversifiée, s'est progressivement centré sur les métiers de l'automobile. Il a connu des transformations importantes au cours des dernières années au point de devenir en 2004-2005 « Lycée des Métiers de l'automobile », à vocation régionale, très reconnu par les milieux professionnels de la branche. Le lycée dispose d'un équipement et d'un parc d'automobiles et de camions financés sur les fonds de la Région ou affectés à l'établissement par les entreprises de la branche au titre de la taxe d'apprentissage.

La population scolaire de l'établissement, en constante augmentation, est passée de 346 élèves à la rentrée 1999 à 398 en 2005 (soit une augmentation de 15 % en 6 ans). La part des PCS défavorisées est importante (50,9 % en 2004). Si la majorité des élèves provient de l'ensemble du département des Landes, l'aire de recrutement du lycée est régionale et même interrégionale, s'étendant aux secteurs méridionaux de Midi-Pyrénées. Cela explique le nombre important d'internes : 187 actuellement.

La stratégie de l'équipe de direction présente qui s'est inscrite dans la continuité de la précédente a été de recentrer la structure de formation initiale sur les métiers de l'automobile : 4 CAP ; 5 BEP ; 3 baccalauréats professionnels. En outre, l'établissement a ouvert, par convention avec le CFA, une unité de formation par l'apprentissage (UFA) préparant à un BEP de cette filière. Le LP a développé également des formations d'adultes.

Le LP a deux classes de 3^{ème} VPP dont les élèves accèdent massivement en 2^{nde} professionnelle dans l'établissement.

En CAP sont accueillis en priorité (selon la procédure PAM) des élèves sortant de SEGPA, ce qui exige de la part des enseignants une gestion pédagogique adaptée à la grande hétérogénéité des élèves.

Les BEP sont très attractifs même si on observe des distorsions entre le premier choix des élèves et les possibilités d'insertion professionnelle (l'attrait de la maintenance moto est fort, alors que l'offre d'emploi la plus importante concerne la maintenance des véhicules industriels). Par ailleurs, on note une forte modification des affectations pendant les vacances scolaires dans les sections qui recrutent des élèves sur leurs 1^{er} ou 2^{ème} vœux et qui sont concurrencées par l'apprentissage.

Selon les différents témoignages reçus, les élèves sont dans l'ensemble plutôt sérieux et motivés. Mais ils manquent de confiance en eux (« ils arrivent au lycée avec la conviction bien accrochée que s'ils sont là c'est parce qu'ils étaient moins bons »). Ce sont des jeunes fragiles qui peuvent rapidement décrocher. Les enseignants sont très soucieux de les prendre en charge et se mobilisent pour cela, essentiellement par des démarches individuelles.

L'insertion professionnelle des élèves est très satisfaisante, le problème essentiel étant plutôt, sous l'effet prégnant des offres d'embauche faites par les entreprises, de réduire les sorties du système scolaire en cours de scolarité d'une part, et d'inciter d'autre part les élèves à prolonger leurs études lorsqu'ils le peuvent. Le taux des élèves de terminales BEP qui accède au niveau IV est d'une façon récurrente de 10 à 12 points en deçà des moyennes départementale et académique, de même que le taux de poursuite d'études vers le BTS (de l'ordre de 4,6 %).

Les résultats aux examens sont plutôt bons, supérieurs aux résultats académiques et aux résultats attendus dans plusieurs spécialités, mais inégaux selon les spécialités.

On voit à travers ce cas comment un lycée professionnel s'est affirmé progressivement comme un lycée des métiers reconnu par la profession et préparant à une réelle insertion professionnelle. On voit aussi la fragilité de nombreux élèves surtout en CAP et BEP, et une motivation forte pour une insertion professionnelle rapide qui amène beaucoup d'entre eux à quitter le lycée sans être allés au bout de leur cursus et la complexité des réponses pédagogiques qu'il faut leur apporter.

• *Effectifs et évolution des effectifs*

On compte donc 32340 élèves dans les 96 lycées professionnels de l'académie, autrement dit, un peu moins de la moitié du nombre des élèves inscrits dans les lycées généraux, ce qui représente une proportion considérable, qui demeure à peu près la même dans chaque département.

En ce qui concerne l'évolution des effectifs, sur la période de 2001 à 2004, la tendance est nettement, et dans tous les départements, à la hausse : les élèves de LP sont 2620 de plus

qu'en 2001. Cette augmentation est encore plus nette, bien entendu, si l'on considère les seuls établissements (du reste les plus nombreux) dont les effectifs augmentent. Cette augmentation est alors de 3258 élèves. Une pareille augmentation renvoie à des flux profonds, forcément significatifs pour la région. À coup sûr ils confirment qu'en Aquitaine, si l'on ne compte pas faire d'études générales poussées, on opte de préférence pour la voie professionnelle.

Telle est, effet, en un sens, la structure de l'offre en Aquitaine : ou bien une formation générale dont on attend qu'elle aille bien au-delà du niveau IV. Et l'on voit que les lycées, ou du moins un grand nombre d'entre eux, tirent les formations secondaires vers l'enseignement supérieur. De là un style quelque peu élitiste et volontiers sélectionniste dans les lycées généraux qui explique à la fois la faiblesse relative de cette voie à l'issue du collège et une possible mise à l'écart de la voie technologique. C'est donc en face de cela, comme pièce dans ce dispositif, et non pas comme solution de dernier recours après une série d'échecs, que se présente la possibilité du lycée professionnel, qui assurera, selon son style propre, une formation solide et de qualité.

Mais cet élément n'est sans doute pas le seul : les choix qui se font en faveur de la voie professionnelle (mais pas partout, du reste : car existent des formations technologiques de haute qualité pour lesquelles ne manquent pas les élèves dans un certain nombre de grands lycées) s'expliquent aussi par le jeu croisé d'arguments de "proximité" et de nature de l'offre : selon la spécialité recherchée, on retient l'établissement qui la propose, le plus près de là où l'on réside, c'est-à-dire, selon les cas, le lycée général et technologique ou le lycée professionnel. On peut vérifier, en effet, sur la carte des formations, que les formations proposées se trouvent tantôt dans un type d'établissement, tantôt dans l'autre.

Il y a évidemment à l'horizon la problématique de l'insertion, qui n'est certainement pas abordée de la même façon dans les lycées technologiques (même si certains d'entre eux sont de très beaux exemples d'ouverture sur le monde économique) et dans les lycées professionnels.

♦ **La gestion déconcentrée des moyens d'enseignement du second degré**

Dans l'académie de Bordeaux, les IA-DSDEN se sont vu confier la mission de fixer la DHG des collèges et des lycées. L'objectif de cette organisation, mise en place pour la première fois en 2000 dans une académie, est d'utiliser la proximité de l'échelon départemental par rapport aux EPLE pour permettre une meilleure appréciation des besoins et un meilleur dialogue.

Arrêté dans le cadre du plan de développement de l'académie défini en 1999, ce dispositif a été confirmé par les recteurs successifs tout en faisant l'objet de quelques adaptations. Dans cette nouvelle organisation, le rectorat continue de jouer un rôle central dans la détermination de la DHG des établissements :

- d'une part, les objectifs de la politique académique constituent bien évidemment les références obligées de la préparation de la rentrée scolaire et des décisions d'attribution des moyens d'enseignement. Il ne s'agit pas de mettre en œuvre 5 politiques départementales ;
- d'autre part, il fixe les règles et critères généraux du calcul de la DHG des établissements.

Mais les IA-DSDEN sont désormais les interlocuteurs de tous les chefs d'établissement pour la discussion sur les moyens d'enseignement. Ils disposent d'un espace d'autonomie de gestion au sein duquel ils ont mission et en principe capacité à prendre en compte dans la fixation de la DHG les spécificités des établissements, en s'appuyant sur la proximité géographique.

Cette organisation a précédé la mise en place de la LOLF pour laquelle l'académie de Bordeaux a été l'une des deux académies expérimentales. On ne reviendra pas sur les conditions de mise en place de cette expérimentation qui ont fait l'objet d'un rapport des inspections générales⁴. Néanmoins, on rappellera que la mise en place de la LOLF et la concentration de certaines opérations sur le rectorat (y compris l'élaboration du BOP académique premier degré) se sont accompagnées de la mise en place d'outils de pilotage (création d'une base de pilotage budgétaire académique LOLF intégrant la masse salariale du premier degré et du second degré) et de l'amélioration d'outils de gestion.

Ces outils sont partagés, ce qui donne une vision globale de la gestion, de la lisibilité et de la transparence de gestion renforcée par les réunions budgétaires avec les Inspections académiques sur la consommation des crédits. Cette évolution s'est appuyée au sein du rectorat sur un pilotage fort du secrétariat général. Une direction du budget est chargée du pilotage budgétaire global et notamment du suivi de la masse salariale. Elle travaille avec la cellule cadre sur les aspects stratégiques de la mise en place de la LOLF, les directions opérationnelles (DSM, DPE, DPATOSS) et les Inspections académiques.

Dans le même esprit, dans le cadre de la LOLF, la dotation des crédits pédagogiques des EPLE a été globalisée et un dialogue pour l'élaboration et l'évaluation des projets d'établissement a été formalisé. On y reviendra dans l'analyse du pilotage pédagogique de l'académie.

- *Une déconcentration encadrée par le rectorat*

Les ouvertures et fermetures de structures dans l'ensemble des collèges et des lycées, sont arrêtées par le recteur, qu'il s'agisse des formations technologiques et professionnelles ou des enseignements optionnels.

Le rectorat dispose d'un logiciel qui fixe les principes et les règles de calcul de la dotation globale horaire des collèges, lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels : horaires réglementaires ; seuils de dédoublement ; dispositions spécifiques à certaines formations ; modalités de constitution des groupes pour les enseignements optionnels, notamment les langues ; mise en place de nouvelles dispositions comme par exemple la DP/3 heures au collège, ces deux dernières années.

Ce document est actualisé chaque année et présenté au CTPA relatif à la préparation de la rentrée scolaire. C'est donc un document de référence et un outil d'aide technique pour tous les acteurs (IA-DSDEN et chefs d'établissement).

Sur la base de ce module, en amont de la procédure de détermination de la DHG de chaque établissement pour la rentrée suivante, le rectorat calcule pour chaque collège et chaque lycée une DHG théorique « à la structure ». Le calcul est effectué en fonction des effectifs prévisionnels à chaque niveau de formation et des structures arrêtées pour la rentrée.

Une enveloppe départementale est attribuée à chaque IA-DSDEN. Jusqu'en 2005, cette enveloppe était composée de deux parties :

- une partie, de très loin la plus importante, égale à la somme des DHG théoriques des établissements du département. Ces DHG étaient communiquées aux IA-DSDEN mais aussi aux chefs d'établissement pour conforter la transparence de la procédure.

- une « marge », c'est-à-dire une enveloppe mise à disposition de l'IA-DSDEN représente une petite part de l'enveloppe départementale théorique (2004-2005 : 4377 heures, soit 1,4 % ; 2005-2006 : 2027 heures, soit 0,65 %).

Ce schéma a été modifié en 2006 pour renforcer la capacité d'action des IA-DSDEN : l'enveloppe départementale attribuée à l'IA-DSDEN est désormais globale et déterminée en

⁴ Philippe DUBREUIL, Philippe FORSTMANN, Bernard SIMLER, Pierre RENAUDINEAU, L'expérimentation de la loi organique relative aux lois de finances dans les académies de Bordeaux et de Rennes, Avril 2005.

fonction de trois éléments (document de la DSM, CTPA du 16 janvier 2006) : les effectifs prévisionnels par formation et par option validés par les IA-DSDEN en fonction des prévisions académiques, les structures arrêtées pour la rentrée, notamment pour l'enseignement professionnel et technologique et l'application des dispositifs réglementaires existants.

Cette enveloppe inclut comme précédemment une « marge » d'heures à la disposition des IA-DSDEN : en 2006-2007, 2495 heures, soit 0,8 % de l'enveloppe.

Dans ce schéma, la dotation théorique calculée par le rectorat devient une base de travail moins contraignante que précédemment pour les inspections académiques et n'est plus communiquée aux chefs d'établissement.

- *Une démarche qui semble s'affirmer après une mise en place délicate*

Le principe de l'organisation mise en place depuis 2000 est que le rectorat met à la disposition de l'IA-DSDEN une enveloppe à partir de laquelle celui-ci élabore la dotation de chaque EPLE et la lui notifie.

Dans une première étape, l'inspection académique dresse une prévision d'effectifs pour chaque établissement. Elle donne lieu à un premier dialogue avec les chefs d'établissement sur la prévision des effectifs élaborée, en fonction des taux de redoublement et des prévisions faites les années précédentes, comparées aux constats ; les effectifs prévisionnels sont ajustés au cours de ces discussions.

Ces prévisions sont remontées au rectorat en vue du calcul des dotations théoriques et de l'enveloppe départementale.

Parallèlement, les décisions de carte des formations sont arrêtées par le recteur, après consultation de l'IA-DSDEN.

La deuxième étape débouche sur la détermination de la DHG de chaque établissement par l'IA-DSDEN

Dans le cadre de l'enveloppe départementale et des règles de calcul fixées par le logiciel rectoral, les services de l'inspection académique élaborent la dotation horaire globale effective de chaque établissement.

Cette phase constitue le moment déterminant d'intervention du niveau départemental. L'objectif est, grâce à la connaissance fine des établissements que doit donner à l'inspection académique sa proximité géographique, de prendre en compte les particularités de chacun d'entre eux dans la détermination de leur DHG : notamment pour la constitution des groupes d'options et la prise en compte dans l'organisation des enseignements de contraintes particulières, d'ordre pédagogique ou matériel.

Elle donne lieu d'abord à une présentation et des échanges avec les chefs d'établissement sur les principes et modalités de mise au point des dotations, selon des modalités adaptées à chaque département : réunions collectives de chefs d'établissement par type ou taille d'établissement ou selon des critères géographiques (département, agglomération, ZAP).

Ensuite des rencontres ou échanges individuels se déroulent avec les chefs d'établissement sur leur propre projet de dotation. A l'issue de cette concertation, l'IA-DSDEN arrête et notifie la DHG de chaque établissement.

Au début de la mise en place de ce nouveau schéma de fonctionnement, les services des inspections académiques se sont sentis dépossédés par la remontée au rectorat de la carte des options des collèges, mais progressivement, est apparu l'intérêt de l'élargissement du champ d'intervention de l'inspection académique. Cela donne aux inspections académiques une meilleure connaissance des lycées et une vision globale de l'ensemble des établissements et des moyens.

Cette organisation facilite le dialogue et modifie la nature des relations avec les chefs d'établissement. Elle permet d'établir avec les établissements une relation qui croise la problématique de fixation des moyens avec des enjeux de politique pédagogique.

Aujourd'hui, l'appréciation des IA-DSDEN, des secrétaires généraux d'inspection académique et de leurs collaborateurs concernés est globalement positive sur cette organisation dans laquelle l'espace d'autonomie des IA-DSDEN se construit progressivement. L'idée dominante est que cette gestion de proximité permet une plus-value du département dans le pilotage des établissements. Elle s'exerce dans un système de déconcentration en grande partie contraint par les outils académiques mais la conception du dispositif donne une réelle possibilité d'agir aux IA-DSDEN.

De nouvelles pratiques d'échange entre le rectorat et les inspections académiques se sont mises en place : le logiciel du rectorat fixe des principes de calcul commun qui doivent équité et transparence dans la procédure. Il est précis et contraignant mais apporte une aide technique très importante, non seulement quant aux dispositions réglementaires qui doivent être appliquées en tout état de cause (horaires, seuils de dédoublement, dispositions spécifiques aux ZEP ou à certaines formations) mais aussi sur le mode de constitution des divisions et des groupes, notamment d'enseignements optionnels.

Il a fait l'objet de modifications au fil des années pour tenir compte des observations des inspections académiques et des chefs d'établissement, pour rendre le plus équitable possible le calcul des moyens nécessaires et pour intégrer certaines évolutions de politique pédagogique (introduction de la DP/3 heures en 3^{ème} par exemple). Le document présenté au CTPA du 18 janvier 2006 est de ce point de vue plus clair et plus ramassé, entrant moins dans l'extrême détail de certains modes de calcul.

Les inspections académiques, auparavant davantage tournées vers les collèges, se sont dotées des ressources et compétences indispensables sur les lycées pour devenir des interlocuteurs reconnus par les proviseurs : cela s'est fait soit par une optimisation des ressources humaines de l'inspection académique, soit en dotant l'inspection académique de personnel supplémentaire à cet effet (cas de la Gironde). Dans tous les cas, l'organisation des services de l'inspection académique a été adaptée à cette nouvelle approche qui suppose de rapprocher les logiques d'attribution de moyens et de politique pédagogique.

Les chefs d'établissement ont dû s'approprier cette nouvelle organisation et, sur un plan technique, se faire à l'esprit et au contenu du logiciel rectoral. Ils ont aujourd'hui encore des avis contrastés sur cette organisation. Certains proviseurs regrettent l'époque du contact direct avec le rectorat, qui connaissait bien les problèmes spécifiques des lycées, d'autres au contraire soulignent l'intérêt d'avoir rapproché le niveau de décision des utilisateurs et « mis fin au système du guichet ».

Ils mentionnent tous que la période de rodage des inspections académiques à leurs nouvelles missions vis-à-vis des lycées a été délicate, le temps de se doter des ressources et des compétences nécessaires, mais ils reconnaissent en général que cette période est achevée et qu'ils ont désormais des interlocuteurs compétents.

La mise en œuvre du module du rectorat dont on a vu qu'il a évolué peu à peu a pu être à l'origine de difficultés dans la mesure où, dans cette procédure nouvelle, tout ne pouvait pas être prévu dans le détail ni de manière trop uniforme, sauf à empêcher la prise en compte des particularités des établissements et donc de leurs besoins réels.

Mais les principales difficultés sont apparues dans la phase de discussion sur la DHG avec certains chefs d'établissement qui considéraient que la dotation théorique calculée par le rectorat et dont ils avaient connaissance dans un souci de transparence était une sorte de dotation plancher. Généralisé à l'ensemble des établissements, un tel raisonnement revenait à enlever toute capacité d'action à l'IA-DSDEN dans la prise en compte des particularités des établissements et à laisser de fait au niveau rectoral le pouvoir de fixer toutes les dotations. Il ne restait plus en effet dans un tel schéma à l'IA-DSDEN que sa propre « marge », marge dont on a vu qu'elle était très limitée. En outre, les chefs d'établissement se trouvaient en présence de deux dotations successives, l'une certes théorique mais émanant du rectorat et l'autre ef-

fective émanant de l'inspection académique et donc de fait avec deux interlocuteurs possibles et donc avec la tentation de jouer l'un contre l'autre, en cas de besoin.

La nouvelle procédure adoptée pour la préparation de la rentrée 2006 par le recteur clarifie nettement les choses : il y a désormais une enveloppe globale pour le département, à partir de laquelle l'inspection académique élabore la DHG de chaque établissement. La discussion avec les chefs d'établissement se déroule sur cette seule base. Le pré-calcul théorique de la DHG effectué par le rectorat est simplement un outil de travail mis à la disposition des inspections académiques et qui n'a plus lieu d'être communiqué aux chefs d'établissement.

Cette évolution permet de sortir de la logique de la dotation plancher et donne plus de liberté d'action à l'IA-DSDEN qui a une maîtrise plus globale des conditions d'utilisation de son enveloppe départementale, dans le cadre bien évidemment des objectifs et des règles communes fixés par le rectorat. La procédure semble avoir gagné en clarté et une partie des chefs d'établissement souligne la qualité et la transparence du dialogue qui s'est renforcé avec les IA-DSDEN. Il a été indiqué à plusieurs reprises que la dotation attribuée par l'IA-DSDEN au début de l'année 2006 pour la rentrée était beaucoup plus proche que les années précédentes des besoins de fonctionnement de l'établissement évalués par le chef d'établissement.

- *L'émergence d'un pilotage de proximité des établissements*

Une partie massive de la dotation est attribuée sur des bases incontournables, liées aux effectifs, aux horaires et aux structures. Les IA-DSDEN disposent, en théorie et en pratique, d'une double marge de manœuvre : ils ont, compte tenu des possibilités offertes par le module rectoral, capacité à ajuster la dotation pour tenir compte des particularités des établissements qu'ils sont les mieux placés pour apprécier au plus près et pour apporter les correctifs nécessaires avant ou après la rentrée scolaire ; ils peuvent, mais plus difficilement, du fait notamment de la faiblesse de leur marge, accompagner les politiques des établissements.

À ce titre, la « marge » officielle, c'est-à-dire l'enveloppe mise totalement à leur disposition constitue un petit levier. Cette enveloppe a augmenté sensiblement en 2006 : elle a cru de 22 % (2495 contre 2027) alors que la dotation globale de l'académie a diminué de plus de 2000 heures. Elle représente 0,80 % de la dotation contre 0,65 % l'année précédente. En outre, elle ne finance plus certaines actions qui obéraient en partie son utilisation : langues régionales ; ateliers de pratique artistique, par exemple.

En 2006, les départements ont reçu respectivement, au titre de leur « marge » :

Dordogne : 304 heures

Gironde : 1155 heures

Landes : 299 heures

Lot-et-Garonne : 257 heures

Pyrénées-atlantiques : 481 heures

Dans la pratique, cette enveloppe sert principalement à ajuster la DHG aux caractéristiques des établissements, elle est utilisée également, à concurrence environ de 20 %, pour financer des actions impulsées au niveau départemental et ciblées sur l'accompagnement pédagogique des établissements soit dans le cadre du dialogue bilatéral avec les chefs d'établissement, soit sur des thèmes transversaux choisis par l'IA-DSDEN.

En Gironde, en 2006, sur les 1155 heures de marge, environ 800 ont été consacrées à des ajustements en vue de la rentrée et 200 à des actions liées à des priorités départementales : enfants malades ; primo-arrivants ; classes et ateliers relais. Une partie des ajustements provient de choix de politique pédagogique effectués par l'IA-DSDEN pour le calcul de certains effectifs ou taux d'encadrement : ainsi, le H/E en collège, et notamment en 4^{ème} et 3^{ème}, a fait l'objet d'une attention particulière et le seuil de dédoublement à 28 a été maintenu.

Dans les Landes, on constate une démarche similaire. La marge finance à plus de 80 % des « incontournables » et pour une petite partie des actions spécifiques : en 2005/2006,

l'amélioration ciblée du taux d'encadrement de deux collèges et, sur un plan transversal la mise en place d'assistance pédagogique à domicile et d'atelier relais.

Dans le Lot-et-Garonne, le reliquat de l'enveloppe, après attribution des moyens correspondant aux horaires réglementaires, est provisionné pour financer plusieurs actions à caractère transversal (dispositifs relais, dispositif d'aide aux élèves primo-arrivants, dispositif d'aide aux enfants malades). Les moyens affectés définitivement à ces actions sont arrêtés une fois effectués les ajustements liés à la préparation de la rentrée.

En Dordogne, l'IA-DSDEN a procédé à une double démarche. D'une part il a fait quelques choix de politique pédagogique au niveau du département dont il a tenu compte dans la définition des moyens des établissements. Il a ainsi décidé de consacrer une partie de sa marge à maintenir les seuils de dédoublement en collège et d'une façon plus générale à y préserver le H/E ; des moyens ont également été affectés à la prise en charge de publics spécifiques (primo-arrivants), à la prévention du décrochage scolaire, et à l'aide individualisée.

D'autre part, il a mis en place les éléments d'un dialogue de nature plus stratégique avec les établissements, en liant explicitement la définition de la DHG à l'évolution de la politique pédagogique de l'établissement. Ce dialogue a débouché pour certains d'entre eux sur un complément de dotation destiné à accompagner ou à impulser une politique d'établissement. Ainsi, dans un petit collège rural gravement fragilisé par un taux de sortie très important en cours de cursus, des moyens ont été attribués pour accompagner par des actions de soutien une nouvelle politique d'établissement visant à passer d'une logique de groupes de niveau à une organisation hétérogène des classes. Dans plusieurs établissements, l'objectif académique de réduction des taux de redoublement a été pris en compte dans l'évaluation prévisionnelle des effectifs et du nombre de divisions nécessaires, en liaison avec les services de l'information et de l'orientation.

Dans les Pyrénées-Atlantiques, la marge est très largement utilisée pour compenser des besoins de financement de petites structures et d'ajustement à la configuration des établissements. Elle permet peu de financer des accompagnements pédagogiques, à l'exception de la prise en charge d'enfants du voyage dans quelques établissements.

La capacité d'action de l'IA-DSDEN se situe plutôt au moment du dialogue avec les chefs d'établissement, dès la discussion sur l'effectif prévisionnel et ses conséquences sur les structures. Cette année, l'IA-DSDEN a demandé à ses services d'intégrer dans la prévision d'effectif un objectif volontariste de baisse des taux de redoublement en dessous de 10 %. Cette prévision a été prise en compte dans le calcul du nombre de divisions nécessaires. L'objectif est de travailler de plus en plus dans la logique du H/E plutôt qu'à la structure. Cette démarche doit permettre, à partir d'un dialogue individualisé avec chaque chef d'établissement, de dégager les moyens d'une politique pédagogique au niveau départemental tout en incitant les établissements à une réflexion approfondie sur leurs besoins et leur politique.

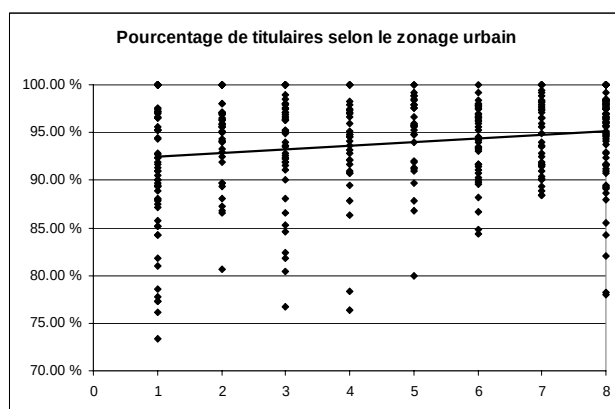
♦ **L'affectation des personnels enseignants : disparités territoriales**

L'académie de Bordeaux est très contrastée : on y trouve des zones urbaines très denses et de vastes zones rurales peu peuplées, des secteurs habités par une population favorisée et des zones plus déshéritées. La question est de savoir si le système éducatif réussit à gommer cette diversité et s'il est capable de mettre en face des différentes catégories d'élèves des corps enseignants équivalents. Autrement dit, on se demande si la répartition des enseignants est égalitaire, voire inégalitaire dans le sens d'une compensation des inégalités d'origine, ou si elle accompagne et/ou amplifie ces inégalités⁵. Cette question n'est évidemment pas spécifi-

⁵ L'analyse se fonde sur des données fournies par la division informatique de l'académie de Bordeaux. Quand cela a été nécessaire, les quelques établissements pour lesquels on ne disposait pas de données complètes ont été omis.

que de l'académie de Bordeaux : elle est ici pertinente eu égard aux contrastes présentés par l'académie, point de vue auquel on se limitera.

- *Vue d'ensemble de l'académie*



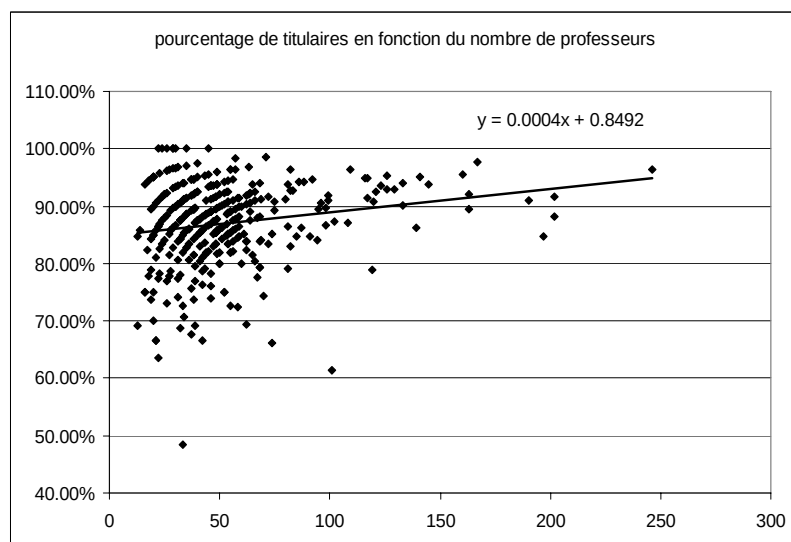
COMMUNE RURALE (HORS UNITE URBAINE)	1
UNITE URBAINE DE MOINS DE 5000 HAB	2
URBAINE DE 5M A MOINS DE 10M HABITANTS	3
URBAINE DE 10M A MOINS DE 20M HABITANTS	4
URBAINE DE 20M A MOINS DE 50M HABITANTS	5
URBAINE DE 50M A MOINS DE 100M HABITANTS	6
URBAINE DE 100M A MOINS DE 200M HABITANTS	7
URBAINE DE 200M A MOINS DE 2 MILLIONS HAB	8

Lorsqu'il est fait mention de « zonage urbain », il s'agit de la taille des agglomérations qui abritent l'établissement concerné, en utilisant le codage ci-dessus.

Corrélation entre le zonage urbain (abscisse) et le pourcentage de professeurs titulaires (ordonnée)

Chaque point représente un établissement. La droite ascendante, dont le caractère continu n'a naturellement aucune signification, montre que globalement, le système pourvoit mieux les établissements des zones urbaines en professeurs titulaires. Cependant, en se limitant à cette vision globale, les différences sont modestes.

On peut également mettre en corrélation la taille de l'établissement (appréciée ici par le nombre de professeurs) et le pourcentage de professeurs titulaires.

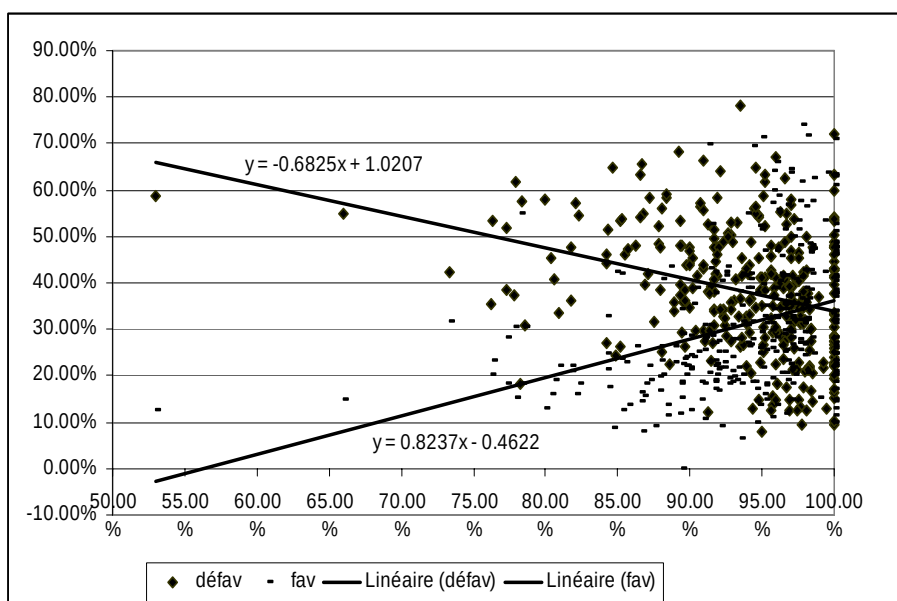


On constate que la situation des petits établissements est très diversifiée. Lorsqu'on atteint une centaine de professeurs, le nombre de titulaires ne descend qu'exceptionnellement en dessous de 80 %. Par contre, parmi les petits établissements, coexistent des pourcentages élevés et bas. Cela s'explique sans doute par la différence d'attractivité entre ces établissements.

Corrélation entre le pourcentage de professeurs titulaires (ordonnée) et le nombre de professeurs de l'établissement (abscisse) représentant la taille de l'établissement

Si l'on étudie la corrélation entre les caractéristiques socio-économiques des élèves et le pourcentage de titulaires, les résultats sont très spectaculaires. La droite descendante montre la variation du taux de professeurs titulaires quand le taux d'élèves de milieu défavorisé augmente. La droite ascendante montre la variation du taux de professeurs titulaires quand le nombre d'élèves de milieux favorisés ou très favorisés augmente. Le taux de professeurs titulaires peut être considéré comme une mesure de la qualité globale du corps enseignant et en

tout cas du coût de fonctionnement du système. Ce sont les élèves les plus favorisés qui sont placés face au corps enseignant le plus qualifié et le plus coûteux.

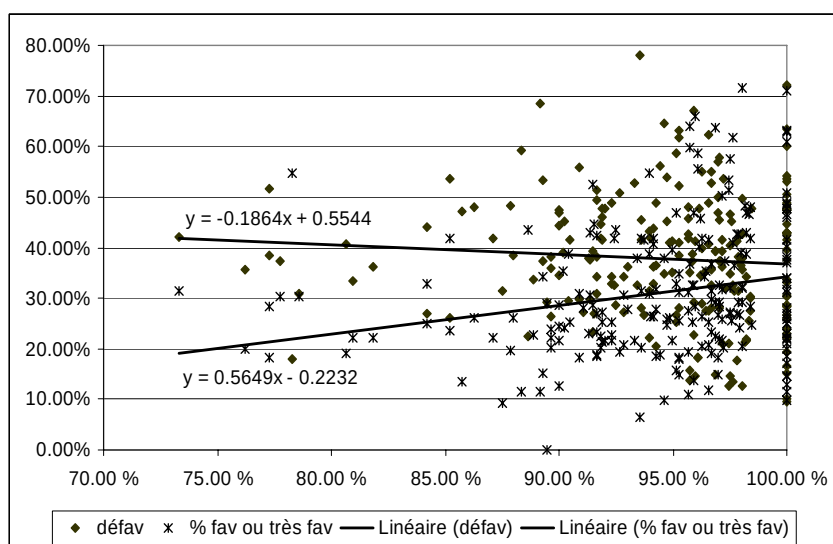


Corrélation entre les catégories socio-professionnelles (ordonnées) des familles et le pourcentage de professeurs titulaires (abscisse). Chaque établissement est représenté par un losange (croisement avec le pourcentage d'élèves de milieux défavorisés) et par un tiret (croisement avec le pourcentage d'élèves issus de milieux favorisés ou très favorisés).

La répartition géographique des différents corps de professeurs titulaires n'est pas non plus égalitaire. Ainsi, on peut rappeler que les départements de la Dordogne, des Landes et du Lot-et-Garonne disposent de moins d'agrégés que les deux autres, alors que les Landes et la Dordogne abritent les plus forts pourcentages de PEGC. Cependant, il faut interpréter ces données avec précaution : elles s'expliquent sans doute au moins en partie par la répartition des CPGE, dont le corps enseignant est presque entièrement composé d'agrégés.

• La situation dans les collèges

Le collège constitue un maillon clé du système éducatif pour apprécier son aptitude à la justice sociale, puisqu'il est fréquenté par la totalité des enfants.



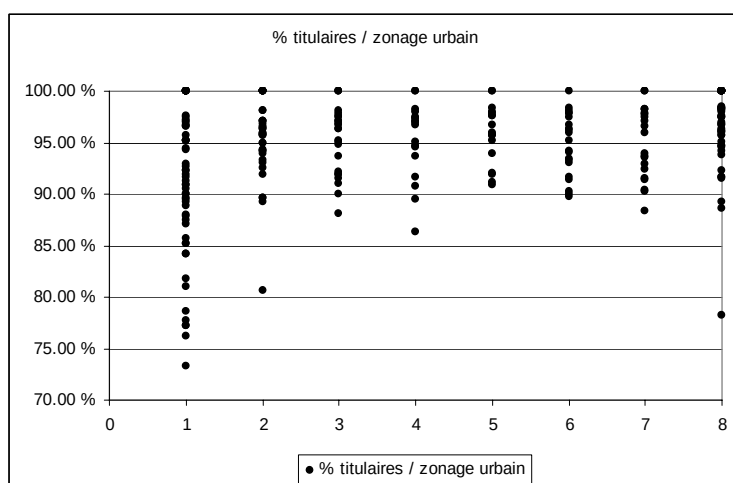
Corrélation entre l'origine sociale des élèves (ordonnées) et le pourcentage de professeurs titulaires de l'établissement ; la droite ascendante concerne la proportion d'élèves favorisés ou très favorisés, la courbe légèrement descendante correspond aux élèves défavorisés.

L'effectif moyen par classe diminue quand le pourcentage d'élèves défavorisés augmente et augmente quand les élèves sont issus d'un milieu favorisé ou très favorisé. De ce point de vue, le système éducatif remplit bien sa fonction de correction des inégalités sociales : il met plus de professeurs à la disposition des élèves défavorisés. C'est naturellement un effet mécanique des mesures prises en faveur des ZEP.

On retrouve au collège comme dans l'ensemble des établissements une augmentation du pourcentage de professeurs titulaires lorsque la proportion d'élèves favorisés et très favorisés croît ou quand le pourcentage d'élèves défavorisés décroît. On remarque notamment que le pourcentage de professeurs titulaires passe de 75 à 100 % quand le pourcentage d'élèves de milieu favorisé passe de 20 à 35 %.

Si l'on s'intéresse à la composition du corps enseignant titulaire des collèges, on remarque une forte inégalité départementale. Le pourcentage d'agrégés varie de 5,17 % (Lot-et-Garonne) à 7,71 % (Gironde), tandis que le pourcentage de PEGC varie de 9,08 % (Lot-et-Garonne) à 11,27 % (Dordogne).

Le zonage urbain est également corrélé à la répartition qualitative des professeurs en collège. Alors que nombre de collèges disposant de moins de 90 % de professeurs titulaires est faible, on voit que la presque totalité de ceux qui sont dans ce cas sont des collèges ruraux, et qu'une proportion significative des collèges ruraux est dans ce cas.



Corrélation entre le zonage urbain (abscisse) et le pourcentage de professeurs titulaires (ordonnée)

L'étude de la corrélation entre les résultats au brevet et la taille de l'équipe pédagogique montre que l'on peut diviser les collèges en deux catégories. La presque totalité des collèges possédant au moins une cinquantaine de professeurs obtient des résultats compris entre 70 % et 90 % de réussite. En revanche, les résultats sont beaucoup plus variables dans les établissements plus petits. On peut proposer deux hypothèses explicatives relatives au corps enseignant :

Dans un petit collège, la présence d'un professeur exceptionnel (dans un sens ou dans l'autre) peut avoir des effets visibles, non moyennés par la taille de l'équipe et la diversité de sa composition.

Il se pourrait aussi que la qualité du pilotage pédagogique par la direction de l'établissement soit plus directement visible dans les résultats d'un petit collège.

• La situation dans les lycées généraux

L'analyse de la situation dans les lycées est plus délicate que pour les collèges. Il y a en effet entre les établissements de fortes différences portant sur les formations proposées qui se traduisent par des compositions induites des corps enseignants. Par exemple, la présence de CPGE ou de BTS tend à augmenter la proportion des professeurs agrégés parmi les titulaires.

Le corps enseignant des lycées comprend généralement plus de titulaires que celui des collèges (le plus souvent plus de 95 %) et on ne note pas de différence importante liée au zonage urbain.

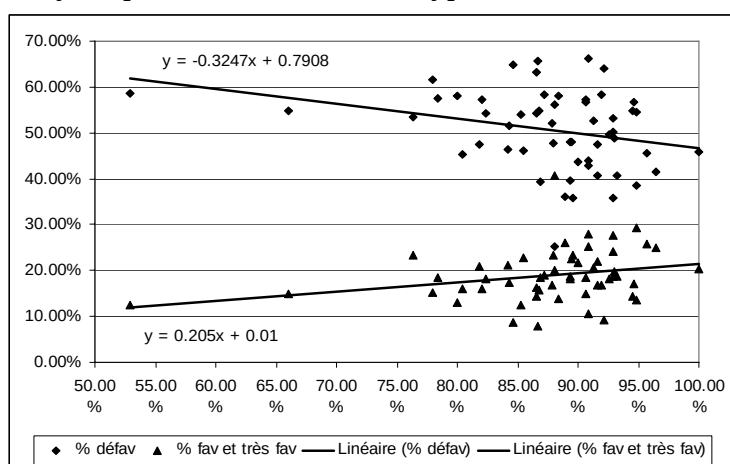
S'il est possible, même en zone urbaine, de trouver des établissements avec peu d'agrégés, il est par contre impossible de trouver beaucoup d'agrégés en zone rurale. Schématiquement, on peut dire que dans les zones 1, 2 et 3, il n'y a presque jamais plus de 20 %

d'agrégés, alors que dans les zones 5, 6, 7 et 8, il y en a presque toujours plus. Dans l'état actuel des choses, le mouvement aboutit à une affectation des agrégés préférentiellement en zones urbaines.

D'autre part, s'il y a peu de corrélation entre l'origine sociale des élèves et le taux de professeurs titulaires en lycée, il y a une corrélation forte entre cette origine sociale et le pourcentage d'agrégés. Dans l'état actuel des choses, les professeurs agrégés sont plus affectés dans des lycées urbains recevant une population d'élèves socialement favorisés, ou si l'on préfère, ce sont les élèves socialement favorisés vivant dans les grandes agglomérations qui sont confiés au corps enseignant possédant le plus haut niveau d'études supérieures.

• La situation dans les lycées professionnels

Le pourcentage de professeurs titulaires est inférieur dans les lycées professionnels par rapport aux lycées généraux. On a vu qu'il y avait le plus souvent plus de 95 % de professeurs titulaires dans les lycées généraux. Ce pourcentage n'est qu'exceptionnellement atteint dans un lycée professionnel. Dans ce type d'établissement, il oscille généralement entre 80 et 95 %.



Cela s'explique notamment par diverses contraintes de recrutement qui caractérisent certaines disciplines professionnelles. Cela dit, dans beaucoup de lycées professionnels, on constate que le pourcentage des professeurs titulaires a tendance à diminuer quand le pourcentage d'élèves de milieux défavorisés augmente ou quand celui des élèves de milieux favorisés ou très favorisés diminue.

Corrélation entre le pourcentage de professeurs titulaires (abscisse) et le pourcentage d'élèves issus de milieu défavorisé (courbe du haut) et le pourcentage de milieux favorisé ou très favorisé (courbe du bas).

Ainsi, la répartition des professeurs dans l'académie de Bordeaux, qui en cela ne diffère pas des autres académies, est loin d'être égalitaire. Il faut voir là un effet de l'application des règles nationales du mouvement des personnels enseignants, notamment titulaires. La marge qui reste à chaque académie, comme du reste à l'administration centrale, est fort étroite.

♦ L'enseignement privé sous contrat

Comparativement à d'autres académies, le poids quantitatif de l'enseignement privé sous contrat dans l'académie de Bordeaux est relativement faible. La part des élèves accueillis dans les établissements privés sous contrat est inférieure à la moyenne nationale à tous les niveaux de l'enseignement : 10,7 % au lieu de 13,9 % dans le premier degré, 18,4 % au lieu de 20,5 % dans le second degré, 14,16 % au lieu de 16,9 % pour l'ensemble du premier et du second degré.

Sa part tend d'ailleurs à diminuer sur ces dix dernières années, moins dans le premier cycle que dans le second. Les flux entre l'enseignement public et l'enseignement privé semblent plus importants dans le premier que dans le second cycle, ce qui pourrait expliquer cette différence. Les chefs d'établissements signalent ainsi ces mouvements d'élèves, qui se font au demeurant dans les deux sens et concernent aussi bien des retours d'élèves dans le public que le mouvement inverse.

Cependant, le département des Pyrénées-Atlantiques fait nettement exception à cette situation générale avec des taux de scolarisation dans l'enseignement privé sous contrat nettement supérieurs : 20 % des élèves dans le premier degré, 29 % dans le second degré, près d'un élève sur trois en collège. Ce département a une tradition de scolarisation des élèves dans l'enseignement privé. La variation qui y affecte les effectifs de second cycle ne semble pas très significative dans la mesure où le nombre d'élèves scolarisés en 2004 y est très proche des effectifs de 1996.

Dans le Lot-et-Garonne, l'évolution à la hausse de la proportion des élèves scolarisés dans le 1er cycle est d'autant plus importante que le maintien des effectifs en valeur absolue dans le privé s'est accompagné d'une baisse sensible des effectifs dans le public. Ce constat pourrait s'expliquer par des mouvements d'élèves des collèges publics vers les collèges privés en réponse aux demandes non satisfaites des familles concernant l'orientation. On peut constater en effet que les écarts entre les vœux des familles et les décisions des conseils de classes sont importants dans ce département.

L'étude plus fine de l'évolution du 2^{ème} cycle montre que la proportion des effectifs des formations générales tend à diminuer, alors que dans tous les départements, celle des effectifs des formations technologiques est en augmentation. Elle est de 2,4 points pour l'académie, alors qu'au plan national on observe une stabilité. Tout se passe comme si l'offre de formation privée sous contrat tendait à compenser sa perte de poids relative dans les formations générales et se positionnait sur l'offre technologique déficitaire dans l'enseignement public.

Dans les formations professionnelles, la tendance est à une légère augmentation des effectifs au niveau V et parallèlement à une diminution au niveau IV.

L'enseignement des langues régionales

L'académie de Bordeaux est riche de deux langues régionales très différentes, le basque et l'occitan. Isolé linguistiquement, le basque ne fait pas partie des langues indo-européennes ; son aire de diffusion est circonscrite, il est à cheval sur deux États. Pour toutes ces raisons c'est une langue fortement identitaire. L'occitan a une aire de diffusion qui s'étend sur trois pays, et en France même sur trente-deux départements ; il connaît des variantes dialectales ; s'il est identitaire, c'est moins étroitement, moins immédiatement. Langue romane séminale, il permet à l'élève de se repérer en français (ainsi que dans les autres langues romanes) et de comprendre la logique de son orthographe et de sa syntaxe. Depuis mille ans, sa littérature est savante tout autant que populaire.

◆ Quelques données

• *Le basque*

Aire de diffusion :

Pays basque, français (recouvrant une partie du département des Pyrénées-Atlantiques) et espagnol

Les effectifs :

10334 élèves, tous secteurs confondus.

Pour le secteur public : 9 postes d'enseignants en initiation et 99 postes en bilingue dans le primaire ; mais aussi 43,5 postes dans le privé confessionnel et 94 dans le privé associatif.

• *L'occitan*

Aire de diffusion :

Trois pays : l'Espagne, la France et l'Italie

En France : Aquitaine, Auvergne, Dauphiné, Limousin, Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées, Poitou-Charentes, Provence-Côte-d'Azur.

Les linguistes distinguent quatre dialectes, en France : Le gascon (dont fait partie le béarnais), le languedocien, le provençal et l'occitan du nord.

Les effectifs :

10054 élèves, tous secteurs confondus.

Dans le secteur public on compte 45 enseignants d'occitan, dont 30 certifiés titulaires, auxquels il faut ajouter 2 certifiés d'une autre discipline, 4 PEGC et 9 vacataires.

◆ **L'évolution des effectifs**

Les langues régionales sont enseignées dans les trois secteurs d'enseignement : public, privé confessionnel (catholique) et associatif, et selon trois modalités : initiation/option, bilingue à parité horaire (la moitié des enseignements dispensés en français et l'autre en langue régionale), bilingue immersif. Le secteur associatif (*Calandreta* pour l'occitan et *Ikastola* pour le basque) dispense exclusivement un enseignement immersif et ce depuis les petites sections de maternelle avec introduction progressive du français depuis le CE 1.

• *Le basque*

Pourcentages des élèves étudiant le basque :

En maternelle : 35 %

Primaire : 26,9 %

Collège : 19 %

Lycée : 9,2 % (mais en LP : 0,7 % seulement).

• *L'occitan*

Dans l'académie de Bordeaux, on passe de 8456 élèves pour le premier degré à 1599 en collège.

Jusqu'en 1951, il est illégal d'enseigner les langues régionales et de les parler à l'école.

1951 : Loi Deixonne (député du Tarn) ; un corpus réglementaire se constitue.

1966 : Des commissions académiques sont créées pour rationaliser l'offre en langues régionales.

1970 : Les langues régionales font leur entrée au baccalauréat en tant qu'épreuves facultatives.

1991-92 : Création du CAPES d'occitan, puis de basque ; tous deux sont bivalents.

1996 : Création du poste d'IG des langues et cultures régionales.

1999 : Un service de politique linguistique favorisant une approche globale et intégrée du soutien à la langue occitane, et un autre à la langue basque sont créés au sein de la direction de l'Education, de la Culture et des Sports du Conseil Général des Pyrénées-Atlantiques.

2002 : Le CRPE pourra comporter une habilitation Langues Régionales.

2004 : La convention-cadre des Pyrénées-Atlantiques est signée ; son propos est de développer et structurer l'offre d'enseignement des langues régionales.

2005 : Des conventions particulières, une pour le basque et l'autre pour l'occitan, sont signées dans les Pyrénées-Atlantiques ; elles prévoient la coordination des actions par l'Office Public de la Langue basque et par une Mission technique pour l'occitan, l'un comme l'autre étant relayés par des comités de coordination coprésidés par le recteur de l'académie de Bordeaux et le président du Conseil Général des Pyrénées-Atlantiques⁶.

◆ **La demande d'un enseignement des langues régionales**

A la vue de ces chiffres, on est frappé par la diminution importante des effectifs de la maternelle à la terminale, diminution cependant inégale selon les zones géographiques, les niveaux, et les modalités d'enseignement, mais qui affecte l'une comme l'autre des langues régionales, alors que globalement, dans le même temps, le nombre d'apprenants augmente régulièrement. Pour ce qui concerne l'occitan, la baisse du nombre de candidats choisissant cette épreuve au baccalauréat est très importante.

⁶ La loi d'orientation sur l'avenir de l'école dispose : *Le premier alinéa de l'article L. 312-10 du code de l'éducation est ainsi rédigé : "Un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage." (chapitre III, article 20 de la loi).*

L'érosion est très considérable, même si il est permis de la relativiser : ainsi on pourrait voir là un effet d'optique dû à l'accroissement de la demande. De fait, en ce qui concerne le basque, entre 1993 et 2004 pour la maternelle et le primaire, les effectifs ont augmenté de 111 %, tous secteurs confondus (144 % dans le public, 146 % dans le privé et 47 % en associatif). Il en résulte que les cohortes les plus âgées sont les moins nombreuses ce qui crée l'impression d'une forte déperdition, même si cette dernière existe, notamment lors du passage en collège et surtout en lycée, dans la mesure où seule la filière générale offre un enseignement du basque.

Autre élément pour lire l'évolution des effectifs, la durée de l'enseignement. Lorsqu'on apprend une langue depuis la maternelle, il se peut que la compétence souhaitée soit atteinte et que, par exemple, la communication avec l'entourage occitanophone ou basco-phonique soit établie avant la fin de scolarité.

Si l'on en revient au constat de départ paradoxal que la demande ne cesse d'augmenter mais que les effectifs baissent en cours de scolarité, on peut reposer la question de savoir si l'enseignement des langues régionales « répond à la demande », c'est-à-dire à la fois est efficace, atteint son objectif, et correspond à un véritable désir des familles.

On commettrait une erreur en associant — exclusivement du moins — la pratique des langues régionales à la tradition. S'il est clair que par le passé, c'est-à-dire précisément, du temps où on ne les apprenait pas à l'école, elles ont été pratiquées par des locuteurs ruraux, âgés, dans des aires spécifiques (marché, église, etc.) relevant d'une société traditionnelle, leur pratique actuelle ne saurait avoir pour objet le rétablissement de cette société ni de cet âge d'or mythique ; ce serait les « folkloriser ». Les enquêtes sociolinguistiques montrent que pratiquement quels que soient les cas de figure (bilinguisme partiel, complet, transmission occasionnelle, voire intégration des nouveaux arrivants), un certain nombre de familles, parents et enfants souhaitent un enseignement de la langue régionale, même si les raisons de ce souhait ne sont pas toujours connues. En ce sens, répondre à la demande est aussi la susciter.

Les dispositifs et structures de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers

◆ Les zones et réseaux d'éducation prioritaire

- *Une population diversifiée, des problèmes moins graves qu'au niveau national*

Les ZEP et REP concernent des effectifs inférieurs à ceux du niveau national à tous les niveaux, ce qui est normal compte tenu des caractéristiques socio-démographiques de la population de l'académie : 10,2 % des élèves pour le second degré, soit 14,7 % pour les collèges, 2,7 % et 8,3 % pour les lycées d'enseignement généraux et technologiques d'une part et les lycées professionnels, d'autre part (chiffres de 2004 — les effectifs des écoles classées en zones ou réseaux d'éducation prioritaire représentaient 14,8 % en 1999).

C'est pour les lycées que l'académie se rapproche le plus du niveau national et c'est encore plus net si on ne considère que les seules ZEP puisque, alors, la proportion des lycéens de l'académie en ZEP est de 2,8 % pour les LEGT contre 2,2 % au niveau national, et de 8,3 % pour les lycéens des LP contre 8,6 % au niveau national. Peut-on considérer que cela témoigne, au moment de la mise en place de ces dispositifs, d'une approche particulière du traitement de la difficulté scolaire ? On ne saurait l'exclure.

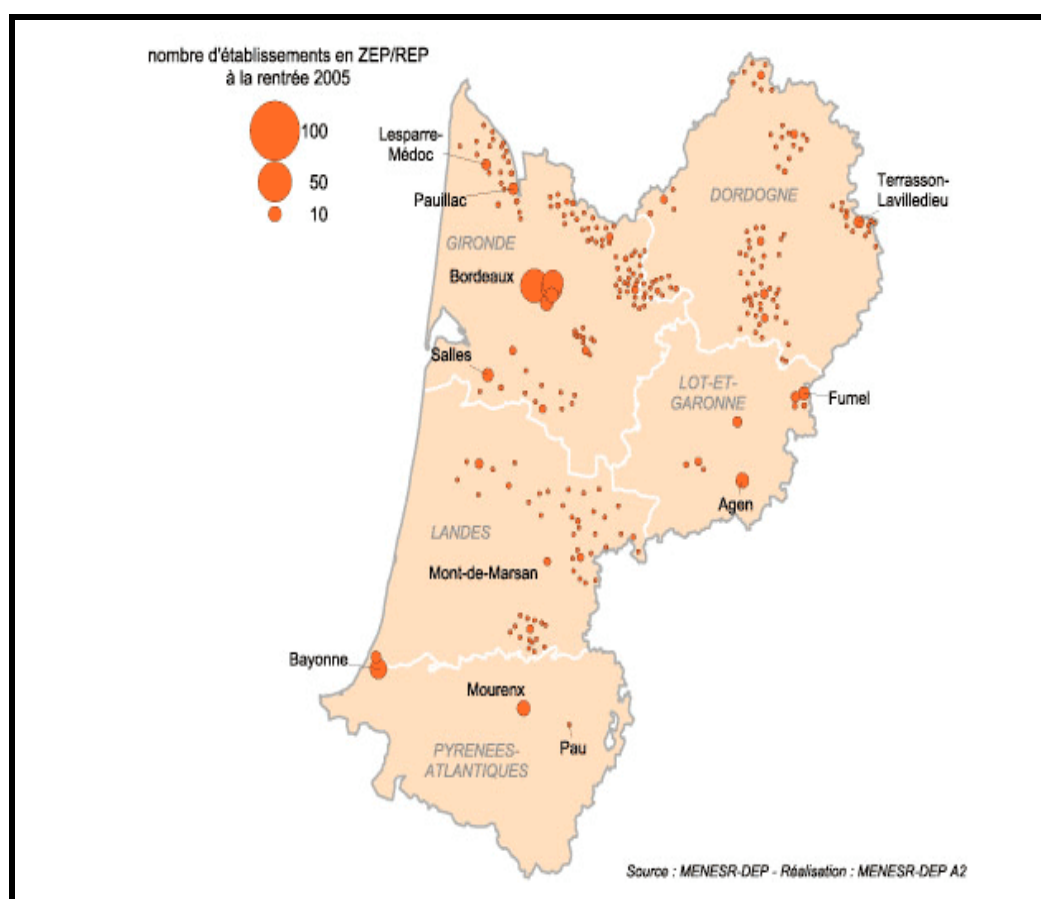
L'académie compte vingt-deux ZEP et dix-sept REP ; deux ZEP sont composées exclusivement d'écoles, cinq comprennent deux collèges (un REP est aussi dans ce cas) et cinq ont inclus au moins un lycée, une ZEP comprenant un LEGT et un LP.

La répartition interdépartementale est cohérente avec les caractéristiques sociologiques de l'académie : les ZEP sont fortement implantées dans les secteurs défavorisés de la

communauté urbaine de Bordeaux et des villes chefs-lieux des autres départements, ainsi que dans des secteurs antérieurement foyers de main d'œuvre qui ont connu et vivent encore une crise grave de l'emploi (Fumel, Mourenx par exemple). Elle est aussi en adéquation avec les spécificités du territoire : les REP sont majoritaires dans les départements les plus ruraux et dans les zones rurales les plus en difficulté de la Gironde.

	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyrénées-Atlantiques	Total
ZEP	1	13	2	2	4	22
REP	7	3	5	2	0	17

La situation locale dans la majorité des ZEP de l'Aquitaine n'a cependant pas le degré de gravité que connaissent nombre d'autres ZEP au niveau national, ce qui justifie que seuls trois réseaux *Ambition-réussite* aient été retenus dans l'académie ; l'un d'entre eux, celui de Pau, correspond au classement en éducation prioritaire d'un collège qui s'y est jusqu'alors opposé. Cette décision va enfin permettre de donner une unité à un secteur particulièrement défavorisé, l'absence de sectorisation scolaire dans la ville de Pau ayant conduit à affaiblir considérablement la mixité sociale dans les écoles de la zone où se trouve ce collège, et dans ce collège lui-même.



Comme au niveau national mais avec des écarts qui traduisent une acuité moindre des problèmes, la population de l'éducation prioritaire se caractérise, d'une part, par l'appartenance à une catégorie sociale défavorisée (c'est le cas, en moyenne académique de 36 % des élèves de ZEP, mais les écarts sont particulièrement importants puisque les proportions varient de 31 % à 68 %) et, d'autre part, par le retard à l'entrée en 6^{ème}, signe de difficultés plus ou moins résolues dans le premier degré. 25 % des élèves en ZEP ont un an de re-

tard, 20 % en REP et 16 % hors ZEP/REP, le retard étant de deux ans pour 2,2 % des élèves de ZEP, 1,4 % en REP et 0,9 hors ZEP/REP.

Les contrats de réussite qui ont été étudiés témoignent d'un réel travail d'analyse de la situation et de tentatives pour circonscrire toute la complexité de la réalité et agir sur tous les points sensibles ; c'est sans doute au détriment d'une hiérarchisation des priorités et donc des engagements. Il serait sans doute souhaitable de mieux spécifier les actions à entreprendre (nature, niveau, durée), et d'en limiter le nombre, en fonction des priorités qui devraient toujours être liées à la recherche de meilleurs résultats pour tous les élèves, et pas seulement en moyenne. Ces précisions sont indispensables pour que soit prévue et réalisée une véritable évaluation des effets de ces actions, ce qui n'est pas fait. S'il est des domaines où des indicateurs annuels doivent être observés (apprentissages en français et en mathématiques en priorité, car dans ces domaines le caractère cumulatif et progressif de la construction des savoirs et des savoir-faire rend nécessaires des bases solides à chaque palier pour l'étape suivante), il en est d'autres où l'échéance pour l'évaluation peut être plus lointaine car seules des actions de fond durables peuvent corriger la situation ; par référence à des besoins souvent identifiés dans les contrats de réussite, on peut citer tout ce qui est en relation avec l'ouverture culturelle, avec la citoyenneté, avec la santé et les relations avec les familles. Dans ce dernier domaine, on tire insuffisamment parti de leur grande proximité avec l'école maternelle.

On peut regretter de manière générale qu'il n'y ait pas de souci de suivi dans la durée : cela se marque aussi bien dans le peu de place faite aux continuités inter-cycles, aux actions qui « enjambent » deux niveaux (maternelle/élémentaire, élémentaire/collège) que dans l'absence de suivi de cohortes ; la mobilité des populations — qui n'est pas une généralité — ne peut justifier que l'on ne se dote pas d'outils adaptés, peut-être d'abord pour mettre en évidence ce phénomène, mais surtout pour s'assurer des progrès de tous les élèves.

- *Des résultats très hétérogènes à l'issue de l'école primaire*

Compte tenu des fluctuations de la population, les résultats à l'évaluation nationale de début de 6^{ème} sont encore moins qu'ailleurs un reflet juste de l'efficacité des écoles du secteur ; ce sont cependant des indices intéressants.

La moitié des ZEP ont, dans les deux disciplines évaluées ou une seule, des résultats supérieurs à la moyenne nationale tous établissements confondus ; trois REP, très performants, sont dans cette situation. A fortiori, ces collèges ont des résultats supérieurs, voire très supérieurs, aux résultats moyens des collèges en ZEP ou REP au niveau national.

Globalement, pour l'académie, les résultats des élèves sont inférieurs à ceux des élèves hors ZEP/REP mais l'écart est moins important qu'au niveau national ; il l'est d'autant moins cette année que la modification des protocoles a éliminé nombre d'exercices correspondant à des compétences seulement en cours d'acquisition en fin d'école et qui permettaient aux élèves performants de faire valoir des acquis que les élèves plus faibles n'ont pas.

Evaluation nationale de début de 6 ^{ème}		Rentrée 2004				Rentrée 2005			
		ZEP	REP	Hors ZEP/REP	Ecarts EP // hors EP	ZEP	REP	Hors ZEP/REP	Ecarts EP // hors EP
Français	Aca	62,2	64,4	67,8	ZEP : - 5,6 REP : - 3,4	53,97	54,66	59,62	ZEP : - 5,65 REP : - 4,96
	France	54,7	59,7	66	ZEP : - 11,3 REP : - 6,3	52,82	* 53,43	59,34	- 5,91
Mathématiques	Aca	61,6	65,3	68,5	ZEP : - 6,9 REP : - 3,2	63,44	65,46	69,20	ZEP : - 5,76 REP : - 3,74
	France	52,7	60	65,6	ZEP : - 12,9 REP : - 5,6	56,54	* 57,35	64,96	- 7,61

(*) : ZEP + REP et non REP seuls, pour données diffusées par la DEPP (site ministériel)

Les résultats en ZEP sont beaucoup plus dispersés qu'hors ZEP (l'écart des moyennes est de 23,8 points en français et 19,9 points en mathématiques) et la structure des « échecs » n'est pas exactement de même nature. Les non-réponses (de 14 à 20 %) sont significativement plus nombreuses qu'hors ZEP et REP ; ce phénomène, délicat à interpréter, peut découler tout autant du manque de temps du fait des difficultés de lecture qui rendent l'accès aux consignes écrites compliqué, du découragement face aux difficultés ressenties que d'un comportement d'évitement lié à la conscience d'une incompétence et à un sentiment d'échec intériorisé.

Les différences avec les élèves hors ZEP sont très fortes dans les domaines où ces derniers réussissent le mieux, c'est-à-dire les plus fondamentaux (la reconnaissance et la connaissance des mots, la compréhension en lecture en particulier).

Si l'on croise deux types de données, le niveau de réussite en français (celui de mathématiques étant très supérieur au niveau moyen national des élèves de l'éducation prioritaire dans cette matière) et le pourcentage d'élèves dont les familles relèvent de PCS défavorisées, quatre groupes de ZEP-REP se dessinent selon l'étude académique déjà citée : les ZEP-REP en difficulté pédagogique (niveau de réussite et proportion de PCS défavorisées inférieurs aux moyennes académiques respectives), les ZEP-REP en difficulté sociologique (niveau de réussite faible et proportion de PCS défavorisées plus forte que la moyenne académique), les ZEP-REP qui ressemblent aux collèges ordinaires (niveau de réussite supérieur à la moyenne nationale tous établissements confondus et proportion de PCS défavorisées inférieure à la moyenne académique), les ZEP-REP en réussite qui ont des résultats supérieurs à la moyenne nationale tous établissements confondus pour une proportion importante de PCS défavorisée.

Au terme de cet examen, il importe de souligner le caractère relatif des difficultés, qui sont inférieures en Aquitaine au niveau qu'elles atteignent dans les secteurs de l'éducation prioritaire au niveau national ; mais cela n'ôte rien à l'ampleur des écarts de performances entre élèves et à la gravité des retards d'acquisition pour les plus faibles d'entre eux.

- *Dans les collèges en ZEP, une bonne capacité à traiter les difficultés scolaires*

Une étude sur les sorties précoces du collège, en 5^{ème} et en 4^{ème} générale, met en évidence que les élèves de ZEP qui ont pourtant les caractéristiques des sortants (origine défavorisée et retard scolaire) quittent moins souvent le collège en fin de 5^{ème} ; en REP, ils le quittent plus souvent par contre. Il n'y a pas de différence entre établissements pour ce qui est des sorties en fin de 4^{ème}. Les orientations se font alors massivement vers les établissements de l'enseignement agricole, peut-être plus nombreux et attractifs sur les territoires des REP, plus ruraux que ceux des ZEP.

Les taux de réussite au brevet sont significativement différents entre ZEP et REP, entre REP et hors EP ; les écarts sont d'ailleurs du même ordre (de l'ordre de 4 points, le taux moyen de réussite de l'académie étant de 81,6 en 2004). L'écart entre garçons et filles est nettement plus fort en ZEP (plus de 10 points) qu'ailleurs (3 points en REP et 5,3 points hors EP). Toutes choses égales par ailleurs, la réussite est identique pour REP et hors EP alors qu'elle est légèrement inférieure en ZEP ; les sorties précoces, plus nombreuses en REP, peuvent pour partie fournir une explication.

L'orientation des élèves à l'issue de la 3^{ème} (étude sur élèves issus de la classe de 3^{ème} en 2003) a été étudiée en fonction des paramètres qui l'influencent en général (sexe, retard et origine sociale) et qui jouent tout autant sur « l'ambition scolaire » (retard et origine surtout) que sur des capacités évaluées de réussite. L'analyse met en évidence des pratiques d'orientation en REP identiques à celle des collèges hors EP, des taux de sortie en ZEP proches de la moyenne académique et plus élevés en REP, une orientation plus importante en ZEP vers l'enseignement professionnel à relativiser si on examine la situation toutes choses égales par ailleurs : l'orientation est alors plus favorable vers la 2^{nde} générale et technologique.

Comme au niveau national, la politique d'orientation des élèves en ZEP est donc moins sélective que hors ZEP. Ceci ne signifie nullement qu'elle soit laxiste ou inconséquente en Aquitaine puisque les élèves qui en bénéficient ont les mêmes chances que les autres élèves d'accéder aux filières générales et technologiques après la 2^{nde} et, *in fine*, ont une probabilité d'obtenir le baccalauréat en 3 ou 4 ans de 83,7 %. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves orientés en BEP ont autant de chances que les autres de poursuivre leurs études au niveau IV avec un parcours cependant un peu plus long.

Il semble donc que l'on puisse conclure sur la contribution assez efficace du collège à la réduction des inégalités scolaires mais cette réussite relative est « cantonnée » à certains territoires de la prise en charge de la difficulté scolaire.

♦ **L'enseignement adapté (RASED et SEGPA)**

• *L'adaptation scolaire dans le premier degré*

L'adaptation scolaire mobilise les personnels des réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté qui viennent en appui aux enseignants titulaires des classes pour concevoir et, le cas échéant, mettre en oeuvre avec eux des stratégies de prévention et de remédiation.

Les moyens en postes du premier degré réservés à ce que l'on avait coutume de nommer Adaptation et intégration scolaires (AIS) sont très variés selon les départements, mais plutôt inférieurs à la moyenne nationale, sauf dans le Lot-et-Garonne.

Moyens 2004 – Source : DGESCO

	Métro + DOM	Académie	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyrénées-Atlantiques
Moyens AIS	8,75 %	8,38 %	8,55 %	8,67 %	7,75 %	9,00 %	7,61 %

Ces moyens répondent à un ensemble de besoins fort disparates parmi lesquels la scolarisation des enfants et adolescents handicapés dans les établissements spécialisés a une part d'autant plus forte que ces établissements sont plus nombreux ; les départements ont une histoire variable à cet égard. A titre d'exemple, dans le Lot-et-Garonne qui est très « riche » en ce domaine, on trouve 11 instituts médico-éducatifs, un institut médico-professionnel, 3 instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, 2 centres pénitentiaires et des hôpitaux de jour qui se voient attribuer des emplois Education nationale.

Les postes réservés aux réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté sont jugés insuffisants par la majorité de nos interlocuteurs enseignants ; c'est sans doute moins le nombre et l'implantation de ces dispositifs qui font problème que les nombreuses vacances de postes du fait de l'absence de titulaires formés, ce manque de personnels ôtant toute lisibilité à la carte des ressources jugée pertinente par l'autorité académique.

Pour plusieurs des équipes pédagogiques rencontrées toujours sensibles à la situation des élèves les plus en difficulté, le manque de moyens des RASED est le plus grand problème ressenti et, quand le RASED est réellement présent, « ça change la vie » ; il est intéressant de noter que ce qui est attendu en priorité est de l'ordre de l'aide à la compréhension des problèmes et à la prise de décisions adaptées face à des élèves en difficulté, et non pas dans la demande de prise en charge des problèmes par d'autres professionnels.

La représentation dominante n'est pas différente dans l'académie de ce qu'elle est au niveau national : de nombreux inspecteurs regrettent la trop grande « autonomie » des personnels des RASED, sans pour autant se donner toujours les moyens de piloter ces dispositifs-ressources au profit d'une prise en charge des priorités qu'ils auraient déterminées, comme la réglementation les engage à le faire.

Au terme d'une réflexion menée avec les personnels concernés qui a débouché sur la construction d'outils communs, plusieurs inspecteurs ont abouti à ce que la demande d'aide spécialisée se fasse dans un formulaire unique pour toute la circonscription, qui oblige le maître demandeur à analyser la situation de l'élève pour lequel il effectue la demande et à préciser ce qu'il (a) fait déjà pour aider cet élève. Cela évite sans doute les recours aux RASED

comme de simples solutions de facilité (décharge du maître) mais il conviendrait de s'assurer que cela ne conduit pas à masquer des besoins réels.

Ils ont également obtenu que les formes de prise en charge des élèves soient variées et comprennent des co-interventions dans les classes mêmes.

De même, les bilans de situation que les membres des RASED effectuent sont formalisés et le suivi de l'aide également. Tout cela rationalise et valorise le travail de chacun en l'inscrivant dans une chaîne de solidarité professionnelle au service des élèves ; l'inspecteur retrouve ainsi un rôle de pilote et de régulateur puisque ces écrits lui permettent de s'assurer que tout avance de manière ordonnée et coordonnée.

Les différences de pratiques se marquent en particulier dans les informations dont disposent ou non les inspecteurs, les mieux informés étant ceux qui ont les pratiques les plus « participatives ». Dans une circonscription où l'activité est bien organisée, avec 7 maîtres E et G, 12 % des élèves de la circonscription — qui en compte un peu plus de 5100 — reçoivent une aide. Ces informations font apparaître que la ressource est massivement mobilisée au cycle 2, et de manière souvent plus importante au cycle 3 qu'en cycle 1. A ce niveau, dans les circonscriptions visitées, les prises en charge représentent de moins de 6% à un tiers de l'ensemble des élèves aidés, ce qui n'est pas sans susciter des interrogations quant à la prise en charge d'une prévention primaire solide.

La situation dans ce domaine est, comme pour ce qui concerne la dynamique pédagogique des circonscriptions, très dépendante de la personnalité de l'inspecteur, de ses conceptions et pratiques en matière de mobilisation des ressources humaines ; manifestement, la gestion participative est la plus féconde. Même dans les secteurs où le fonctionnement du RASED semble optimal, force est de reconnaître que trop souvent encore il intervient davantage pour de la remédiation que pour de la prévention réelle, c'est-à-dire sans doute avec retard.

- *Les SEGPA*

L'équipement des départements est tributaire de l'histoire locale des créations et implantations successives de SEGPA et les écarts sont particulièrement importants en la matière d'un département à l'autre.

	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyrénées-Atlantiques
Nombre de structures d'EGPA (SEGPA et EREA)	12 dont 1 privée 1 EREA	28 2 EREA	6 dont 1 privée 1 EREA	9 dont 1 privée 1 EREA	12

Si l'on considère le flux des entrants en SEGPA en septembre 2005 (élèves de 6^{ème} de SEGPA, quel que soit le lieu de leur scolarisation l'année précédente), trois départements attirent l'attention : la Gironde et la Dordogne dont le poids relatif d'élèves en 6^{ème} de SEGPA (par rapport aux autres départements) est supérieur à celui des élèves de 6^{ème} ordinaire, les Landes dont le poids proportionnel d'élèves en 6^{ème} de SEGPA est deux fois moindre que celui des classes banales de même niveau. Le Lot-et-Garonne et les Pyrénées-Atlantiques n'enregistrent pas d'écarts significatifs entre les deux populations.

Ces écarts interrogent sur les critères d'orientation ; dans ce contexte, l'analyse des résultats aux évaluations de début de 6^{ème} est intéressante pour éclairer sur le bien fondé des admissions dans ces structures qui constituent des filières dont la majorité des élèves ne sortira pas pour aller vers des structures ordinaires, quand bien même l'issue de leur scolarité serait positive par cette voie (qualification professionnelle).

	Français	Mathématiques
Académie	24,6	32,3
Dordogne	25,7	31,2
Gironde	23,1	31,6
Landes	30,5	38,4
Lot-et-Garonne	21,9	33,4
Pyrénées-Atlantiques	27,6	32,3

Le tableau ci-contre présente les résultats moyens dans les deux disciplines en SEGPA ; il est intéressant de les rapprocher des scores moyens des 10 % les plus faibles dans l'académie (27 % en français et 37,9 % en mathématiques) auxquels ils sont inférieurs. Cet indice signifie clairement qu'en moyenne, les élèves de SEGPA sont bien parmi les plus en difficultés scolaires de l'académie à l'entrée au collège.

Les scores sont cependant très dispersés, et plus encore en français qu'en mathématiques. Un quart environ des collégiens de SEGPA ont des performances supérieures à celles des 10 % les plus faibles et les scores maximaux en français (77,2 %) et en mathématiques (87,1 %) sont excellents, ce qui autorise à s'interroger sur les orientations pour les élèves qui sont capables de telles performances (s'il n'y a pas eu d'erreur dans leur enregistrement). 80 des 921 élèves dont les résultats ont été traités ont des résultats comparables à ceux des élèves des classes de 6^{ème} ordinaires, soit près de 9 %.

Les scores en SEGPA par département ne s'ordonnent pas exactement comme pour les autres collégiens ; on note une plus grande homogénéité interdépartementale en mathématiques qu'en français. Le département des Landes, qui oriente peu en SEGPA par rapport aux autres départements, a les résultats les meilleurs ; la Dordogne et la Gironde qui semblent orienter de manière nettement plus large ont les résultats les plus faibles même si, pour la Dordogne, dans une des ZAP, le score en français est satisfaisant. Deux des six ZAP qui ont les résultats les plus bas tous établissements confondus au niveau académique ont aussi des résultats très faibles en SEGPA.

À l'issue de leur scolarité en SEGPA, les élèves ont vocation à entrer dans une formation qualifiante (2^{nde} professionnelle ou plus souvent CAP, notamment ceux qui leurs sont prioritairement destinés). Il n'est pas toujours possible d'atteindre cet objectif, compte tenu de l'évolution de la carte des formations.

♦ La scolarisation des enfants et adolescents handicapés

En la matière, la situation dans l'académie de Bordeaux avant le plein effet de la Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées peut être appréhendée par le bilan de l'année 2004-2005 (source : enquête DGESCO ; remontées de l'académie de Bordeaux).

• Premier degré

La situation n'est pas, en moyenne académique, très différente de la situation nationale ; par contre, des spécificités départementales se dessinent assez nettement. De manière assez logique, le Lot-et-Garonne qui a, en proportion, moins de classes d'intégration scolaire que les autres départements (cf. tableau suivant) a davantage d'élèves scolarisés dans les classes ordinaires, dont les maîtres peuvent recevoir un appui de la part des personnels itinérants. Le département des Landes qui a un bon réseau de CLIS procède moins à l'intégration individuelle et, contrairement à la Gironde et aux Pyrénées-Atlantiques, n'a que très peu développé l'ouverture des classes spécialisées. La situation de la Dordogne interpelle : malgré un nombre de CLIS assez élevé (23) rapporté à la population départementale, le mode nettement dominant de la scolarisation est l'intégration individuelle. Le nombre même des élèves scolarisés et dits handicapés étonne : ils représentent plus du double de ceux des Landes et presque le double de ceux du Lot-et-Garonne, ils sont plus nombreux que dans les Pyrénées-Atlantiques. Rien ne justifiant une concentration de handicaps dans un département, il convient de s'interroger sur la population accueillie dans les CLIS ; on peut faire l'hypothèse que la pratique des classes de perfectionnement a très durablement influencé la politique lo-

cale d'orientation des élèves et que tous les élèves en CLIS à la rentrée 2005 n'étaient pas handicapés.

	Nombre d'élèves	Maternelle	Elémentaire	Intégration individuelle en classe ordinaire	Intégration + appui par personnels spécialisés	CLIS exclusivement.	CLIS + intégration en classe ordinaire
France	96 396	34,95 %	65,05 %	55,48 %	5,52 %	21,37 %	17,61 %
Académie	4 536	33,57 %	66,43 %	58,59 %	2,86 %	20,37 %	18,16 %
Dordogne	971	36,25 %	63,75 %	77,01 %	1,83 %	23,63 %	1,83 %
Gironde	1 871	33,51 %	64,49 %	50,72 %	2,40 %	18,50 %	28,38 %
Landes	412	30,82 %	69,18 %	50,24 %	4,37 %	34,95 %	10,43 %
Lot-et-Garonne	501	27,55 %	72,45 %	68,46 %	5,03 %	19,76 %	7,58 %
Pyrénées-Atlantiques	781	35,72 %	64,28 %	56,60 %	3,71 %	14,72 %	24,97 %

- *Second degré*

Structures – Rentrée 2005

	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyrénées-Atlantiques
Classes d'intégration scolaire (CLIS)	23	67	20	12	33
Unités pédagogiques d'intégration (UPI)	5 + une privée	5	5	1	2

	Nombre d'élèves	Intégration individuelle en classe ordinaire (*)	UPI exclusivement.	UPI + intégration en classe ordinaire	Pour élèves en classe ordinaire			
					Collège	LP	LEGT	Autre
France								
Académie	1944	1671 (158)	51	222	71,2 %	12,3 %	13,8 %	2,7 %
Dordogne	483	450 (68)	20	13	68,3 %	16 %	14 %	1,7 %
Gironde	658	560 (69)	13	85	61,5 %	17,9 %	16 %	4,6 %
Landes	338	303 (3)	7	28	76,6 %	7,3 %	14,9 %	1,4 %
Lot-et-Garonne	135	125 (6)	10	-	91,2 %	2,4 %	6,4 %	-
Pyrénées-Atlantiques	330	233 (12)	1	96	82,4 %	3,4 %	11,2 %	3 %

(*) : le nombre entre parenthèses indique le nombre des élèves intégrés en classe ordinaire qui bénéficient de l'appui d'un personnel spécialisé.

◆ Les enfants et adolescents nouvellement arrivés en France et non francophones

- *Une population réduite mais en augmentation régulière*

Dans l'académie de Bordeaux, les questions soulevées par l'arrivée d'élèves non francophones ne se posent que depuis assez peu de temps ; l'ampleur du phénomène est toute relative même si elle est ressentie localement comme importante.

La population concernée est difficilement quantifiable dans la mesure où elle est extrêmement mouvante ; ces enfants et adolescents entrent dans le système scolaire tout au long de l'année, en principe dans des dispositifs d'accueil organisés pour eux, que beaucoup quittent en cours d'année scolaire pour intégrer un cursus ordinaire ou une structure spécialisée. Mais les flux de sortie en cours d'année étant généralement inférieurs aux flux d'entrée, un certain nombre d'élèves, non francophones, doivent attendre la rentrée suivante pour être scolarisés en classe d'accueil. Par ailleurs, certains établissements ont tendance à comptabiliser parmi les primo-arrivants des enfants accueillis depuis plus d'un an, signe d'une dérive possible qui consiste à les maintenir dans une structure spécifique au-delà de ce que nécessitent réellement les conditions d'intégration.

Les données globales (premier et second degré) par département donnent la mesure du phénomène, l'académie de Bordeaux étant parmi celles qui reçoivent le moins de nouveaux arrivants non francophones avec une proportion inférieure à 0,33 % des élèves dans le premier degré et à 0,25 % dans le second degré quand les taux moyens nationaux sont respectivement de 0,49 % et 0,37 % (source : ministère - DEPP). Le tableau ci-après récapitule le flux des nouveaux arrivants sur les quatre dernières années scolaires, sans que l'on sache si leur stabilité dans l'académie est vérifiée. Les problèmes linguistiques ne se résolvant pas en quelques mois, surtout pour des enfants ou adolescents non ou peu scolarisés antérieurement et issus de familles elles-mêmes peu ou pas alphabétisées, des flux assez peu importants annuellement conduisent à constituer une population dont le nombre devient significatif, surtout dans des écoles ou établissements de petite taille.

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Dordogne	87	238	163	137
Gironde	424	449	369	440
Landes	26	59	64	61
Lot-et-Garonne	126	177	133	203
Pyrénées-Atlantiques	81	131	101	137
Total	744	1054	820	978

Source : site académique CAREC – Juillet 2006

Ces jeunes sont d'origines diversifiées, migrants de nationalité française de provenance très variée, migrants étrangers arrivant principalement d'Europe (Portugal, Royaume-Uni, Europe centrale, etc.) et d'Afrique du Nord (Maroc surtout). Les familles sont implantées en zone urbaine pour 75 % d'entre elles (essentiellement dans les grandes agglomérations de Bordeaux et Pau) et pour 25 % en zone rurale (immigration marocaine liée aux activités agricoles en Lot-et-Garonne, développement plus récent de l'immigration anglaise, notamment en Dordogne et dans le nord du Lot-et-Garonne). Actuellement les arrivées ont tendance à augmenter dans les trois départements du nord de l'académie, avec l'accroissement du nombre de familles nord-européennes.

Les jeunes appartiennent à des familles de catégories socio-professionnelles très contrastées : en 2005, 51,9 % des familles d'origine étrangère étaient de CSP défavorisées et 26,9 % de CSP très favorisées. Les proportions étaient de 31,9 % et 38,7 % pour les familles de migrants français.

Parmi ces jeunes, les adolescents de 12 à 15 ans sont en proportion croissante et leur intégration dans le système scolaire est particulièrement difficile lorsqu'ils proviennent de pays dans lesquels le système éducatif est peu structuré.

- *Des conditions de scolarisation diverses, en voie d'harmonisation*

Hors agglomération, il est difficile de mettre en place des dispositions spécifiques (classes d'initiation – CLIN) pour des élèves qui sont dispersés et donc, localement, très peu nombreux, surtout dans le premier degré dans les petites écoles. Le soutien aux équipes pédagogiques concernées n'est pas plus aisé pour les mêmes raisons. Le centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), qui s'est longtemps occupé seul de ces problèmes, intervenait davantage dans le premier degré que dans le second degré, et surtout en Gironde. Il est désormais associé au travail collectif qui est engagé dans le cadre académique de la prévention de l'illettrisme.

Alors que la Dordogne tente de répondre aux besoins des nouveaux arrivants non francophones avec un poste dédié à l'échelle d'une ZAP (poste commun pour le premier et le second degré), le Lot-et-Garonne a créé trois postes de maîtres itinérants qui prennent en charge de manière ponctuelle les élèves pour un soutien en français seconde langue.

Les conditions d'accueil et de scolarisation de ces jeunes primo-arrivants sont diverses et plus disparates encore dans le second degré que dans le premier. Des classes d'accueil (CLA) existent, mais en nombre limité, dans les grandes agglomérations (Bordeaux et Pau). Ailleurs, notamment en zone rurale, les collèges mettent en place des dispositifs d'accueil et d'accompagnement s'appuyant sur l'intervention d'enseignants itinérants ou de personnels de l'établissement. La MGI et les pôles relais d'insertion prennent en charge les élèves de plus de 16 ans qui s'orientent vers une voie professionnelle.

Les divers dispositifs mis en place semblent répondre à des degrés d'exigences pédagogiques variables et obtenir des résultats très inégaux dans l'intégration des élèves. Si certaines équipes font un travail remarquable dans l'accueil, le positionnement et l'aide à l'orientation de ces jeunes, cette réalité n'empêche pas de constater aussi des dérives : prolongement de la phase d'accueil sur une trop longue durée (au point que, dans tel collège, ce qui devait être un sas d'entrée est devenu une classe de 6^{ème} spécifique, suivie d'une 5^{ème}), orientation trop fréquemment constatée vers les CAP dans les filières professionnelles déficitaires, très peu d'orientation dans les filières générales et technologiques, forte évocation d'élèves dès les premières années au collège.

Une étude de cohorte faite par la DEP montre ainsi que sur les 121 élèves présents en « 6^{ème} d'accueil » en 1999, 24 % restaient dans la même classe l'année suivant leur arrivée en classe d'accueil alors que 26 % sortaient du système scolaire. Au bout de deux ans, un élève sur deux avait quitté le système scolaire. 15 % sont arrivés en 3^{ème} générale, 11,5 % ont poursuivi leurs études en CAP, 8 % ont réussi à prolonger leurs études jusqu'en terminale BEP (3), PRO (2) ou G et T (3).

Afin d'améliorer et de rendre plus homogènes dans l'académie les conditions de prise en charge de ces élèves et pour favoriser la diffusion de pratiques innovantes mises en œuvre de manière trop dispersée, le recteur a souhaité que cette préoccupation soit pleinement intégrée à l'un des axes forts du projet académique : « Ne laisser personne au bord du chemin ». L'IA-DSDEN du Lot-et-Garonne a été chargé de la coordination de cette action, qu'il assure en s'appuyant sur un groupe académique de pilotage (comprenant, outre les responsables académiques, le CASNAV, des inspecteurs, des chefs d'établissement) relayé par les IA dans chaque département.

Les objectifs soumis au recteur par le responsable académique pour les mois à venir seront de :

- mieux identifier les élèves à leur entrée dans le système scolaire (bilan d'accueil, positionnement) et développer avec la contribution des CIO une orientation positive prenant réellement en compte les potentialités de ces jeunes ;
- mobiliser les enseignants ayant les compétences requises (on en dénombre une cinquantaine) et les accompagner sur le terrain avec l'appui du CASNAV et des formateurs académiques, le CRDP apportant pour sa part l'aide documentaire et les ressources pédagogiques (plusieurs sites spécialisés sont mis à la disposition des équipes) ;
- faire un état des lieux des dispositifs existants et de leurs fonctionnements ;
- favoriser la mobilisation des ZAP dans ce domaine, pour une meilleure coordination entre les établissements et le développement d'actions conjointes avec tous les partenaires concernés.

◆ Les enfants du voyage

Les gens du voyage sont nombreux à se déplacer et à stationner temporairement ou durablement, voire à résider de manière presque permanente, dans quatre des cinq départements de la région, le Lot-et-Garonne qui peut les attirer pour des activités saisonnières n'étant qu'une zone de passage. Dans la Gironde et les Landes, un inspecteur est chargé du suivi de ce dossier ; dans les deux cas, leurs travaux contribuent à faire mieux connaître la population et à outiller les maîtres des classes qui sont les plus sollicitées, afin que la scolarité discontinue qui caractérise ces élèves ait une efficacité qui les encourage à mieux fréquenter l'école.

	Maternelle	Elémentaire	Collège	SEGPA
Dordogne	53	372	95	31
Gironde	167	1024	168	119
Landes	61	171	10	13
Lot-et-Garonne	8	64	15	32
Pyrénées-Atlantiques	63	219	65	18
Total	352	1850	353	213

Avoir une juste appréciation chiffrée reste difficile et les données sont plus indicatives que rigoureusement assurées. Comme dans toutes les autres régions, c'est en élémentaire que la fréquentation est la plus significative ; la sédentarité favorise l'accès à l'école maternelle. Le collège est fui, l'inscription au CNED risquant de n'être qu'une rupture scolaire déguisée.

Source : site académique CAREC – Juillet 2006

2/ Les autres acteurs de la formation initiale

L'une des spécificités de l'académie de Bordeaux est la place qu'y occupent l'enseignement agricole et l'apprentissage, l'un et l'autre fortement ancrés dans l'ensemble économique et culturel aquitain.

On ne peut pas comprendre les processus de sortie du système éducatif et d'insertion professionnelle des jeunes si on ne prend pas en compte ces deux systèmes de formation : l'un, traditionnellement bien implanté compte tenu de l'importance de l'agriculture dans l'activité économique de la région ; l'autre bien adapté à l'aspiration forte à une insertion professionnelle de proximité, qui est l'une des caractéristiques profondes de l'académie.

Au sein du second cycle, mais aussi dès le niveau du collège, ils jouent un rôle important dans les parcours de nombreux jeunes. Les deux systèmes de formation accueillent en tout 17,6 % des effectifs du second cycle (respectivement 6 % et 11,6 %). Une place considérable, presque deux points de plus qu'au plan national (15,9 %).

L'enseignement agricole

◆ **Effectifs et formations**

- *Le poids de l'enseignement agricole est supérieur à la moyenne nationale*

L'enseignement agricole aquitain présente une forte valeur ajoutée au taux d'accès au niveau IV (3,7 % contre 2,5 % au plan national). Il contribue à tirer vers le haut le niveau de formation initiale des jeunes, en répondant à un besoin spécifique et important de la région.

L'académie de Bordeaux est la quatrième pour les effectifs d'élèves de l'enseignement agricole. Son poids dans les formations de second cycle est nettement supérieur à la moyenne nationale à tous les niveaux.

Poids de l'enseignement agricole dans les effectifs du second cycle :

	2nde GT	Formations Technologiques	Form. Prof. niv. V	Form. Prof. Niv. IV
Académie	2,3	12,3	9	8,2
France métropolitaine	1,6	7	7,6	6,2

(source rectorat, DEP)

11 100 élèves sont scolarisés en 2005-2006 dans 55 établissements d'enseignement agricole. Plus de 90 % des élèves résident en Aquitaine. Les enfants d'agriculteurs représentent seulement 14 % des effectifs alors que les enfants d'ouvriers et d'employés représentent 45 %

Cet effectif est stabilisé depuis le début des années 2000. Mais il y a eu au cours de cette période une évolution de sa répartition entre les différents niveaux avec une augmentation importante (plus de 400) du nombre d'élèves dans les formations de niveaux VI et V et une diminution concomitante dans les BTSA.

Cette évolution s'accompagne d'un poids croissant de l'enseignement privé qui scolarise désormais 61 % des élèves de l'enseignement agricole, mais 65 % aux niveaux VI et V dont 35 % pour les seules Maisons Familiales Rurales. L'évolution dans le public s'est faite par une diminution de l'accueil d'élèves en classes technologiques et une élévation des niveaux de formation aux niveaux V et IV mais une chute assez forte au niveau III. L'enseignement privé en MFR s'est développé principalement à partir des classes de 4^{ème} et 3^{ème} et des BEPA de service aux personnes. L'enseignement privé temps plein est dans une situation intermédiaire.

- *La place des différents niveaux de formation*

- Un élève sur cinq scolarisés dans l'enseignement agricole en Aquitaine se trouve dans une classe de 4^{ème} ou 3^{ème} technologique, soit en 2005/2006 près de 2200 élèves (2187). Ces classes se sont développées de manière très importante au cours des cinq dernières années : leur effectif a presque doublé depuis 1999 puisqu'il est passé de 1300 élèves à 2200 en 2005. Elles sont implantées dans l'ensemble des établissements d'enseignement agricole mais plus particulièrement (60 %) dans les Maisons Familiales Rurales.

- Un élève sur trois (32,8 %), soit 3649 jeunes, prépare un diplôme de niveau V, un BEPA pour plus de 90 %, essentiellement dans les secteurs des services (essentiellement les services aux personnes) de la production et de l'aménagement et tourné principalement vers la poursuite d'études.

- Plus d'un élève sur trois (33,5 %) est engagé dans une formation de niveau IV (3728 élèves en 2005/2006) préparant au baccalauréat technologique, au Brevet de technicien agricole ou au baccalauréat professionnel. Les classes de terminale agricoles accueillent 5,4 % des élèves de ce niveau contre 3,6 % au plan national.

- 12 % des élèves scolarisés en lycée agricole préparent un BTSA. Plus généralement une proportion importante de jeunes suit des formations technologiques supérieures agricoles (4,8 % de l'ensemble des effectifs contre 3 % au plan national)

- ♦ **Le rôle spécifique des Maisons Familiales Rurales**

- *Une implantation importante et géographiquement concentrée*

Il y a 45 Maisons Familiales Rurales en Aquitaine, sur un total de 450 en France. Ce sont, comme ailleurs, des établissements, gérés par des associations constituées par des familles et des professionnels et regroupées en fédérations départementales et régionales. Elles sont sous contrat avec le ministère de l'agriculture qui verse une dotation annuelle de fonctionnement.

Les MFR sont géographiquement concentrées dans un petit nombre de zones qui ont en commun leur environnement rural, un certain enclavement et un contexte économique et social fragile. Elles sont principalement implantées dans le Lot-et-Garonne, dans les territoires périphériques de la Gironde, dans des zones rurales de la Dordogne et le sud des Landes.

L'académie se situe au sixième rang pour l'effectif d'élèves scolarisés en MFR. Elles-ci forment 3300 élèves. L'effectif des MFR a connu au cours des dernières années une augmentation qui repose sur un développement important des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques : en 2005/2006, sur les 2187 élèves de 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement agricole, 1287 sont en MFR (522 en 4^{ème}, 765 en 3^{ème}).

Dans le prolongement de ces classes ou en accès direct après la 3^{ème} de collège, les MFR préparent par alternance aux diplômes du ministère de l'agriculture et, à la marge de l'éducation nationale : les formations proposées vont du niveau V au niveau III, avec une très forte prépondérance du niveau V (2/3) et un quart pour le niveau IV. Les 24 MFR préparent quasiment toutes à un ou plusieurs BEPA, principalement dans le secteur des services aux personnes et le secteur social et paramédical (aide-soignante ; auxiliaire de puéricultrice ; aide à domicile ; infirmier ; assistant social, etc.). Une petite dizaine prépare un baccalauréat professionnel ou un BTA, essentiellement dans les secteurs des services aux personnes et de l'agriculture et de l'élevage. Quelques unes préparent à un BTSA.

La population scolarisée n'est pas majoritairement agricole mais d'origine plus diversifiée et plutôt défavorisée : beaucoup de familles modestes. Conformément aux principes de fonctionnement des MFR, 80 % des élèves sont internes. Les filles sont majoritaires (plus de 62 %) alors qu'elles sont 40 % des effectifs totaux de l'enseignement agricole.

- *Le poids des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques*

Les classes de 4^{ème} et 3^{ème} ont des appellations variables selon les établissements : 4^{ème} et 3^{ème} technologiques, 4^{ème} et 3^{ème} préparatoires ou 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement agricole. Leur finalité commune est d'accueillir des jeunes sous obligation scolaire qui quittent le collège en fin de 5^{ème} ou de 4^{ème} et de leur proposer des objectifs et des principes d'organisation des études différents. Les MFR accueillent des jeunes issus généralement de familles modestes dont les enfants sont en échec au collège et qui choisissent une structure « où ils sont moins nombreux, plus suivis et ont une vie en communauté ».

Ces classes sont concentrées sur une partie du territoire de l'académie :

- Le département qui, en valeur absolue et proportionnellement, compte le plus de jeunes dans ces classes est le Lot-et-Garonne. La première MFR est d'ailleurs née en 1937 en Lot-et-Garonne. Six MFR accueillent 406 élèves en classes de 4^{ème} et 3^{ème} (élèves auxquels il faut ajouter une centaine de jeunes accueillis dans des établissements privés temps plein). Ces MFR sont surtout présentes dans les territoires ruraux périphériques, et pour certains enclavés, du département et en particulier dans le nord-est (Villeneuvois-Fumelois : 213 jeunes), l'ouest (Marmandais : 84 jeunes) et le sud (Néraquois : 53 jeunes).
- La Gironde accueille dans 5 MFR un nombre similaire de jeunes (406) proportionnellement moins important par rapport aux effectifs de collège, mais très regroupés dans des zones périphériques en situation économique et sociale difficile : le Médoc (2 MFR, 127 jeunes), le Blayais (116 jeunes), le Libournais (67 jeunes) et le Langonnais (96 jeunes).
- La Dordogne compte 4 MFR (231 élèves), avec 4 territoires ruraux principalement, concernés à égalité : Le Bergeraquois, le Nord-Dordogne, le Riberaquois et le Sarladais.
- Les Landes comptent 3 MFR, avec 192 élèves, situées dans le sud-est et surtout l'ouest du département.
- Il y a une seule MFR en Pyrénées-Atlantiques, mais plus de 300 jeunes sont scolarisés dans ces classes dans des établissements publics ou privés temps plein.

Les classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques sont conçues et présentées aux familles comme des parcours différenciés accessibles aux élèves dès la fin de la 5^{ème} ou de la 4^{ème} sans attendre la fin de la scolarité au collège. Les termes utilisés par les MFR pour informer les élèves et leurs familles sont très explicites : « Si votre enfant aspire à vivre autre chose que ce que lui propose le collège ; s'il a envie d'être [...] plus actif, [...] plus valorisé [...], de faire le lien entre son travail et sa vie future », la MFR propose une organisation qui vise à « mettre en valeur ses qualités, discuter ses aspirations, lui faire découvrir la réalité des métiers par l'alternance ». Les objectifs de ces classes sont « de s'orienter, de se réconcilier avec la scolarité, de préparer le DNB et de développer la personnalité ».

Dans ces classes, la scolarité s'effectue sur la base de la pédagogie de l'alternance, selon les principes d'une charte de l'alternance commune à toutes les MFR. La pédagogie repose sur l'expérience du jeune en milieu professionnel qui constitue la base de la formation et doit donc être valorisée au retour à la MFR.

Les enseignants appelés « moniteurs » ont une fonction globale, constituée de trois dimensions complémentaires : la relation aux élèves, l'enseignement, l'éducation. Ils organisent l'acquisition des connaissances à partir du concret. L'alternance se déroule à raison d'une semaine au centre et une ou deux semaines en entreprise selon les établissements. Dans le cadre général ainsi défini et de conventions de formation adaptées à l'âge, au niveau de formation et au secteur professionnel, l'enseignement s'organise autour d'un plan de formation dans lequel se lient les activités en stage et les temps de formation à la MFR. Ce plan doit position-

ner ces activités par rapport aux programmes des diplômes préparés. La formation est axée sur les disciplines évaluées au brevet, série professionnelle ou technologique.

Le fonctionnement de la MFR s'effectue en groupes de vie avec un internat et des activités extra-scolaires pour développer l'autonomie. Les moniteurs assurent l'animation pendant le temps d'internat par des activités socio culturelles.

Les élèves rencontrés parlent de leur scolarité au collège avec une certaine amertume et laissent apparaître un sentiment de frustration. Ils soulignent qu'ils ont voulu quitter le collège où ils avaient de mauvais résultats et ne se sentaient pas assez suivis. Ils ont choisi la MFR d'après des informations recueillies auprès d'autres familles ou après un contact avec elle, principalement pour trois motivations principales : le cadre « familial » de la MFR, la relation élèves-moniteurs (la présence continue des enseignants, leur capacité d'écoute) et les stages en entreprise. Ils ne se comportent pas comme des élèves en échec et ils présentent clairement leur projet professionnel.

Ils apprécient le contact avec le milieu professionnel qui leur fait découvrir comme des acteurs le monde du travail et qui donne un sens aux enseignements généraux qu'ils doivent suivre à la MFR. Ils mettent en avant la relation différente qu'ils ont avec leurs enseignants qui au-delà des cours sont présents pour les aider dans leur travail personnel et organiser des activités extra-scolaires.

L'objectif affiché par les MFR est de proposer aux élèves qu'elles accueillent un parcours professionnalisant débouchant dans un premier temps sur l'obtention du diplôme national du brevet puis ensuite sur la préparation d'un BEPA et dans certains cas sur une poursuite d'études jusqu'au niveau IV.

Ainsi, en 2005, 2389 élèves des classes de 3^{ème} de l'enseignement agricole ont postulé au DNB, dont 1204 issus d'un établissement privé : 70,3 % l'ont réussi. Ce résultat, inférieur à celui des élèves issus des collèges publics et notamment des classes de 3^{ème} PVP, semble néanmoins positif, compte tenu de la situation d'échec dans laquelle sont les jeunes accueillis. En outre, la comparaison est difficile avec les résultats des élèves des collèges, car les élèves comparables scolarisés au collège sont moins ceux des 3^{èmes} PVP que ceux des 3^{èmes} d'insertion qui ne passent pas le DNB mais plutôt le CFG.

- *MFR et collèges*

Le dispositif des classes de 4^{ème} et 3^{ème} des MFR joue un rôle important dans certains territoires vis-à-vis de jeunes en échec au collège. Les MFR proposent un schéma alternatif à celui des collèges, fondé sur la prise en charge d'élèves en grande difficulté par un système d'alternance qui fait de l'expérience en milieu professionnel le support des apprentissages. Elles répondent à un besoin éducatif et social par une organisation très spécifique : un contexte (le milieu rural), une logique de formation (valoriser, faire émerger un projet, professionnaliser) et une cohérence d'organisation (le moniteur enseignant-éducateur ; la place déterminante de l'entreprise ; la vie en communauté).

Au delà de ce qui fait la spécificité et l'attractivité de ces établissements, on doit s'interroger sur les raisons qui conduisent un nombre croissant de familles à retirer leurs enfants des collèges, phénomène qui se traduit par un taux de sorties précoces plus important dans cette académie qu'en moyenne nationale. On citera à ce stade les propos de jeunes scolarisés en MFR « Nos enseignants de collège font le cours pour ceux qui comprennent », « Ils s'intéressent seulement au programme, pas aux élèves », et, « lorsqu'on leur dit qu'on envisage d'aller en MFR, ils le prennent très mal ».

Les enseignants des collèges concernés par des sorties nombreuses vers les MFR ont des attitudes contrastées : certains ne cachent pas leur agacement, voire leur hostilité, vis-à-vis de structures considérées comme concurrentes et qui ont leurs propres règles du jeu. D'autres expriment une sorte de reconnaissance ou de soulagement que certains élèves qu'ils ne savent

pas gérer soient pris en charge par d'autres et puissent s'en sortir par une autre voie. On constate souvent un certain fatalisme sur le déterminisme de l'environnement économique et social des collèves.

On touche là à la nécessité de réexaminer la portée des dispositifs et des pratiques pédagogiques mis en œuvre dans les collèges pour détecter la difficulté scolaire, lui apporter une réponse adaptée et prévenir le décrochage des élèves les plus fragiles qui se retrouvent progressivement dans une situation de rejet du cadre scolaire. En tout état de cause, cette situation requiert un approfondissement des conditions de prévention et de traitement de la difficulté scolaire au collège ainsi que des contacts plus fréquents avec les MFR pour éviter un climat de concurrence peu profitable aux jeunes.

L'apprentissage

♦ La situation de l'apprentissage

Le positionnement de l'apprentissage est important pour comprendre comment l'accès à la qualification et l'entrée dans la vie professionnelle se construisent dans cette académie. Si la contribution de l'apprentissage à l'accès au niveau IV reste en retrait, inférieure à la moyenne nationale (3 % contre 3,8 %), elle est en revanche proportionnellement plus importante dans les formations de niveau V (27,5 % contre 26,8 % au plan national) et a une influence déterminante sur l'ampleur des sorties du système éducatif à ce stade.

• Un poids globalement important avec des contrastes territoriaux

Le poids de l'apprentissage dans l'ensemble des effectifs du second cycle est légèrement supérieur à la moyenne nationale. Au premier janvier 2006, il y avait plus de 16 000 apprentis en Aquitaine, (14 465 dans les CFA sous contrôle pédagogique de l'éducation nationale et 1900 dans les CFA agricoles), dont 12700 aux niveaux V et IV.

L'apprentissage est en progression depuis 2005 malgré le contexte démographique. Après avoir baissé de 1000 unités entre 1999 et 2004, l'effectif d'apprentis a augmenté en 2005 et 2006 puis rattrapé et dépassé son niveau initial.

En 2005-2006, 66 établissements forment des jeunes par la voie de l'apprentissage.

- 46 CFA dont 4 CFA publics gérés par des lycées professionnels ou technologiques,

- 14 sections d'apprentissage en lycée

- 5 unités de formation par apprentissage dans 6 lycées en partenariat avec un CFA.

Selon le rapport du CESR de novembre 2003 sur l'apprentissage en Aquitaine, il y a 12000 entreprises partenaires. 7 apprentis sur 10 se trouvent dans des entreprises de moins de 10 salariés.

L'apprentissage est très développé en Dordogne, important en Gironde, Lot-et-Garonne et Landes, peu présent dans les Pyrénées-Atlantiques.

Poids de l'apprentissage dans l'ensemble du second cycle

	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyrénées-Atlantiques	Académie	France
Second cycle	17,2	11,8	12,5	13,1	6,9	11,6	11,5

(Source Rectorat DEP)

Les apprentis ont de bons résultats aux examens : ainsi, en 2005,

- 3294 apprentis ont obtenu un CAP ou un BEP (78 % de réussite).
- 1369 ont obtenu un bac pro ou un BP (81,5 %).

- *La prépondérance du niveau V et en particulier du CAP*

Plus d'un élève sur cinq suivant une formation professionnelle initiale au niveau V effectue sa formation par apprentissage, soit plus qu'au niveau national. C'est le cas dans 4 départements sur 5 et c'est particulièrement vrai en Dordogne (plus d'un élève sur 3) et en Lot-et-Garonne (30 %).

Le poids de l'apprentissage au niveau IV est plus faible qu'au niveau national (23,5 % contre 29 %) : c'est en Gironde qu'il est le plus élevé et proche de la moyenne, on le verra grâce à l'impact de l'apprentissage en EPLE.

Poids de l'apprentissage dans le second cycle par niveau de formation :

	24	33	40	47	64	Académie	France
Formation V	37,5	27,6	27,2	30,2	18,9	27,5	26,8
Formation IV	22,9	28,1	23,3	23,3	13,6	23,5	29

(source rectorat DEP)

Le poids très important des formations de niveau V diminue, mais reste largement supérieur à la moyenne nationale (68,5 % contre 60 %) :

	Dordogne	Landes	Lot-et-Garonne	Gironde	Pyrénées-Atlantiques*	Académie	France
Niveau V	79 %	75 %	84 %	62 %	62 %	68,5 %	60 %
Niveau IV	17,5 %	24,1 %	15,9 %	22,2 %	12,9 %	19,3 %	21,8 %
Niveau III	3,3 %	0	0	10,1 %	12,2 %	7,4 %	11,4 %

Plus de 9900 jeunes préparent un diplôme de CAP ou BEP par apprentissage. Leur effectif a baissé nettement jusqu'en 2004 avant d'augmenter légèrement ces deux dernières années. Leur poids relatif dans l'ensemble des formations par apprentissage a donc nettement diminué puisqu'il est passé de 80 % à 68,5 % depuis 2000. Mais il est encore beaucoup plus élevé que la moyenne des académies qui est de 60 %. Il est d'ailleurs supérieur à la moyenne nationale dans chacun des 5 départements et dépasse même 70 % en Lot-et-Garonne, Dordogne et Landes.

La prépondérance des formations de niveau V est particulièrement marquée dans les CFA des secteurs du bâtiment et des travaux publics et des chambres de métiers, dont les formations sont particulièrement développées dans ces trois départements. L'offre de formation au niveau V porte principalement sur les métiers de l'alimentation, de la restauration, de l'hôtellerie et de la vente pour le secteur tertiaire. Pour le secteur secondaire, elle porte essentiellement sur les métiers de la maintenance et sur ceux relevant du bâtiment et des travaux publics.

Le diplôme le plus préparé par apprentissage est de très loin le CAP (54 % de l'ensemble des apprentis. Pour le seul niveau V, sur les 9900 jeunes concernés, 78 % (7800) préparent un CAP axé pour la très grande majorité sur une insertion professionnelle directe. Le BEP qui est tourné en grande partie vers la poursuite d'études au niveau IV est très minoritaire.

C'est particulièrement le cas des formations des CFA du BTP et des chambres des métiers qui représentent la moitié de l'ensemble des apprentis de la région. Les jeunes sont fortement sollicités par des entreprises du BTP qui font face à une pénurie de main d'œuvre, liée aux nombreux départs à la retraite et à la forte croissance du secteur du bâtiment. La très grande majorité des apprentis est employée par de petites entreprises artisanales. Les besoins de qualification dans le bâtiment se situent principalement au niveau V (ouvriers d'exécution) et pour une petite partie au niveau IV (15 à 20 %, soit la proportion de postes d'encadrement sur les chantiers). Sur les 3000 jeunes qui sont formés dans les CFA du BTP, 86 % préparent un CAP, diplôme qui correspond à la qualification de base des ouvriers du bâtiment. Il n'y a aucune formation de BEP dans 4 des 5 CFA concernés.

De même, dans les formations de CFA des chambres des métiers qui accueillent plus de 4700 jeunes, le CAP représente à lui tout seul 70 % de l'effectif, le BEP 10 %. La répartition entre CAP et BEP est plus équilibrée dans les CFA des CCI, mais le CAP reste majoritaire.

Le poids du CAP est encore plus marqué en Dordogne, en Lot-et-Garonne et dans les Landes :

En Dordogne, le CAP à lui seul représente 57 % des apprentis (1247 sur 2185). Dans les Landes, le chiffre est encore plus élevé avec 64 % (925 sur 1427), et dans le Lot-et-Garonne, ce sont 73 % des apprentis qui préparent un CAP (1141 sur 1557).

En Gironde et en Pyrénées-Atlantiques, le CAP regroupe presque un apprenti sur deux (respectivement 48 % et 49,5 %), soit 3242 sur 6694 et 1292 sur 2602.

- *Un niveau IV en retrait et dominé par le Brevet professionnel*

Ces formations se développent, mais restent nettement inférieures à la moyenne, avec 2800 apprentis, soit 19 % du total des apprentis contre 21,8 % au plan national. Sa place dans les flux d'entrants en classe terminale (1108 sur 25681) est de 4,3 % alors qu'elle est de 5,3 % au plan national.

En outre, dans l'offre de formation par apprentissage de l'académie, le principal diplôme préparé est le Brevet professionnel (1500 jeunes), beaucoup plus que le Baccalauréat professionnel (1172). Le brevet professionnel est très majoritaire dans les formations du BTP et des Chambres des métiers : c'est le seul diplôme préparé dans les CFA du BTP ; dans les CFA des chambres des métiers, il représente 12 % des jeunes et le baccalauréat professionnel 4 %. Dans ces secteurs, le BP, comme le CAP, correspond à des besoins de qualification précis des entreprises artisanales.

Le baccalauréat professionnel est plus présent dans les CFA des CCI, des branches professionnelles de l'industrie et des CFA publics. Il s'inscrit alors dans une offre de formation qui commence par un BEP et peut se poursuivre, de façon encore limitée, par un BTS.

La place du BP est une donnée importante car, s'il est classé au niveau IV, ce diplôme n'est pas pris en compte pour le calcul du taux d'accès d'une génération au niveau IV, dans la mesure où il est considéré comme un diplôme de formation continue. Il est exact que la majorité des jeunes qui préparent un BP, y compris par apprentissage, ont déjà une expérience professionnelle et sont donc dans une démarche personnelle de formation continue mais le BP est également préparé par de nombreux jeunes dans le prolongement du CAP, notamment dans les CFA du BTP. Ainsi, en 2005, sur les 966 lauréats du BP, 545 jeunes l'ont obtenu à l'issue d'une formation en apprentissage et ont donc « accédé au niveau IV ».

En tout état de cause, ce point mérite réflexion : le BP est une voie d'accès différée ou immédiate au niveau IV pour un nombre non négligeable de jeunes et il faut d'une manière ou d'une autre prendre ce fait en compte en tant que caractéristique socio-économique de l'académie.

Les formations de niveau III sont logiquement très peu présentes dans les trois départements à fort apprentissage de niveau V et au contraire proches (ou supérieures) à la moyenne nationale en Gironde et dans les Pyrénées-Atlantiques.

- *L'implication des EPLE dans l'apprentissage*

Les formations par apprentissage mises en place sous la responsabilité des EPLE accueillent 1460 jeunes, soit 10 % du total des effectifs d'apprentis et 11,5 % des apprentis formés aux niveaux IV et V : c'est plus que la moyenne nationale.

Elles sont organisées selon plusieurs modalités. 4 CFA publics à eux seuls accueillent 1258 apprentis soit 86 % du total ; les autres jeunes sont répartis dans 10 sections d'apprentissage gérées par des lycées publics.

L'apprentissage public est surtout présent en Gironde (13,4 % du total des apprentis du département) et dans les Pyrénées-Atlantiques (13,7 % du total) à un degré moindre dans les Landes et très peu en Dordogne et Lot-et-Garonne.

- Les établissements de Gironde représentent 60 % de l'apprentissage public dans l'académie : 900 jeunes sont accueillis d'une part dans 2 CFA publics gérés par le lycée Gustave Eiffel à Bordeaux (490 apprentis) et le LP Le Vigean à Eysines (339 apprentis) et d'autre part dans 3 sections d'apprentissage gérées par le lycée Mauriac à Bordeaux, le Lycée professionnel Flora Tristan à Camblanes, et le lycée F. Daguin à Mérignac, sections qui ont chacune un groupe de 24 ou 25 apprentis.
- Les Pyrénées-Atlantiques en accueillent un quart (357 jeunes) : essentiellement au CFA public géré par le lycée Saint-Cricq à Pau (333) et également dans deux sections d'apprentissage (lycée Cantau à Anglet ; LP Champo à Mauléon soit 24 et 8).
- Les Landes en accueillent 15 % (224 jeunes au CFA public du lycée Borda à Dax (195) et dans une section d'apprentissage au lycée de Morcenx (29).
- En Dordogne et Lot-et-Garonne, l'implication des EPLE se limite dans chaque cas à deux sections d'apprentissage (LP de l'Alba à Bergerac et LP Chardeuil à Coulaures en Dordogne ; lycées Porte-du-Lot à Clairac et Benoît-d'Azy à Fumel dans le Lot-et-Garonne) soit respectivement 32 et 35 jeunes. Dans ces deux départements, l'apprentissage se déroule très massivement dans des CFA privés.

Par ailleurs, 5 UFA ont été mises en place par des lycées en partenariat avec un CFA qui pilote l'organisation administrative de la formation : deux en Gironde avec le CFA Le Vigean d'Eysines (lycée des Iris à Lormont et LP Beau-de-Rochas à Bordeaux) ; deux en Pyrénées-Atlantiques avec le CFA Saint-Cricq de Pau (LP de Gelos et Morlaàs) ; une en Gironde au LP de la mer de Gujan-Mestras avec le CFA agricole de la Gironde et une en Dordogne au LP L. de Vinci à Périgueux avec le CFA national de la SNCF.

L'offre de formation des EPLE fait une place plus importante au niveau IV et notamment au baccalauréat professionnel :

Poids et effectifs d'apprentis par niveau de formation :

	CAP	BEP	Niveau V	BAC PRO	BP	Niveau IV	BTS
Apprentissage public	36,3 % (530)	20,8 % (304)	57,1 % (834)	16,7 % (245)	10,2 % (149)	26,9 % (394)	10 % (146)
Total Apprentissage	54 % (7800)	11,8 %	68,5 %			19,3 %	7,4 %

Les formations mises en œuvre dans le cadre des CFA publics et des sections d'apprentissage font plus de place d'une part au BEP par rapport au CAP, d'autre part aux formations de niveau IV et notamment au baccalauréat professionnel. Elles sont plus tournées que l'ensemble du dispositif de l'apprentissage en Aquitaine vers l'accès au niveau IV et au-delà.

♦ **Une politique de développement de l'apprentissage**

Le développement de l'apprentissage fait partie des objectifs du Conseil régional. Dans le cadre de la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005, un contrat d'objectifs et de moyens pour le développement de l'apprentissage en Aquitaine a été signé le 20 juillet 2005 entre le préfet de la région Aquitaine et le président du Conseil régional. Il fixe comme horizon un nombre d'apprentis compris entre 21000 et 23000 en 2009, soit une augmentation de plus de 30 % en 3 ans. Il a fait l'objet d'un avenant en juin 2006 qui décline les actions et financements qui doivent permettre de réaliser cet objectif.

L'objectif du Conseil régional est que le développement de l'apprentissage se fasse en complémentarité avec les autres voies de formation, en particulier l'enseignement professionnel par la voie scolaire. Toute décision d'ouverture de formation en apprentissage doit

prendre en compte ce qui existe dans l'enseignement scolaire, avec comme référence le niveau territorial pertinent en fonction des niveaux de formation (le bassin ; le département ; l'académie).

Les lycées sont appelés à participer à l'apprentissage, aux côtés de ou en coopération avec les CFA privés. Ils sont sollicités selon la même procédure que les CFA publics et privés, sur leurs projets d'ouverture de formations en apprentissage. Le mixage des formations et des publics et la réversibilité des statuts sont explicitement envisagés, à la fois comme stratégie pédagogique et comme outil de rationalisation de l'offre de formation.

L'autre orientation est le développement qualitatif de l'apprentissage afin de rendre attractive cette voie de formation : un ensemble d'actions a été programmé dans ce but. Certaines concernent directement soit les services académiques au titre de leurs missions sur l'apprentissage, soit les EPLE, en tant que formateurs :

- généraliser l'analyse qualitative des ruptures par les CFA ;
- réaliser une enquête annuelle sur l'insertion des apprentis ;
- développer la mixité des voies de formation au sein des EPLE ;
- constituer des plates-formes territoriales d'apprentissage en associant plusieurs établissements, en particulier des CFA et des lycées ;
- créer des passerelles entre filières de formation dans une logique de réversibilité des statuts (notamment en cas de rupture du contrat).

♦ Les CFA

La population accueillie en apprentissage est de plus en plus hétérogène :

- des jeunes en difficulté à la recherche de parcours de formation fondés sur la pratique professionnelle hors du cadre scolaire et facilitant leur insertion, principalement au niveau V ;
- des jeunes en réorientation après un parcours en formation sous statut scolaire au LP ou au LEGT ;
- des jeunes qui utilisent l'apprentissage comme une filière de formation complémentaire de leur première formation initiale, après un BEP ou un baccalauréat professionnel préparé en lycée professionnel ;

Trois grands types de parcours et de profils cohabitent

- une entrée en apprentissage après la 3^{ème} et une filière plus ou moins complète : CAP ou BEP/BP ou Bac pro ;
- une « réorientation » vers une formation professionnelle en alternance après un échec dans la préparation d'un bac général ou technologique ;
- une arrivée en apprentissage pour préparer un diplôme de niveau IV après l'obtention d'un BEP en LP ou un BTS après un baccalauréat professionnel.

Les CFA développent des stratégies spécifiques pour gérer la diversité des jeunes : ils proposent des dispositifs d'accueil destinés à prendre en compte les acquis du jeune apprenti ou à repérer ses lacunes lorsqu'il arrive en formation, puis à organiser des parcours individualisés et le suivi. Ils mettent en place des démarches du type « à chacun son parcours » qui comprennent des phases d'accueil, de positionnement, d'organisation du parcours, d'accompagnement et d'aide à l'orientation. Ils mènent ensemble un travail de capitalisation, de mutualisation de leurs pratiques et de mise au point d'outils communs, avec le soutien du Conseil régional et le financement du Fonds Social Européen.

Ainsi, 33 des 46 CFA de l'académie utilisent une méthodologie commune de positionnement des jeunes à leur arrivée au CFA, au niveau V. Elle consiste en tests destinés à évaluer les connaissances en français et mathématiques, la méthode d'apprentissage et la motivation de chaque jeune. Cette démarche permet de repérer les acquis de chacun et de vérifier

le projet professionnel. Elle débouche sur une proposition et une négociation de parcours adapté. Le cas le plus fréquent est un CAP ou un BEP en 2 ans, mais la durée de la formation et son contenu peuvent être adaptés aux besoins de l'apprenti et à ceux de l'entreprise. Un allongement ou une réduction de cette durée peut être décidée sous la forme, soit d'un CAP ou d'un BEP en un an (pour des jeunes déjà titulaires d'un autre diplôme) soit d'un CAP en 3 ans.

En outre, du soutien peut être prévu si nécessaire dans certaines matières. Sur ce point un logiciel destiné à exploiter les résultats du positionnement, et à dégager les points non acquis par le jeune et qui doivent être travaillés dans les différents enseignements est en cours d'expérimentation.

Pour les jeunes accueillis « en errance », il y a dans certains CFA un dispositif de prévention et de gestion des ruptures de contrat. Un dispositif de suivi des ruptures de contrat, avec un logiciel d'analyse des périodes de rupture et des types d'entreprise, est expérimenté par une dizaine de CFA. La réponse de certains CFA est un système d'individualisation des parcours. Ainsi, dans un CFA du BTP, cette démarche est organisée sous la forme d'un centre de ressources et d'aide à la formation (CRAF) qui propose différentes formes d'aide individualisée. Il organise les parcours pédagogiques individualisés, propose une remédiation aux jeunes en difficulté et met à leur disposition une bibliothèque de ressources.

Les apprentis ont fait le choix de la formation en alternance par apprentissage car ils considèrent que cette formule les immerge dès maintenant dans le monde du travail et les prépare beaucoup mieux que les stages sous statut scolaire à la vie professionnelle.

« En apprentissage, on connaît la réalité du travail : le rapport hiérarchique ; les aspects positifs et négatifs du travail, etc. »

« Il y a une grande complémentarité entre la formation pratique en entreprise et la formation théorique au CFA [...] on comprend mieux à quoi sert ce que l'on doit apprendre dans les matières générales »

« L'attitude de l'employeur est profondément différente de celle qu'il a vis-à-vis de stagiaires : l'apprenti fait partie de l'entreprise : il est en position de production. Le stagiaire est en position d'observation et d'analyse ».

L'une des choses qui frappent dans les propos des apprentis est qu'ils soulignent les contraintes fortes et spécifiques de la formation en apprentissage pour la vie quotidienne mais les acceptent. En revanche, la difficulté majeure est de remotiver les jeunes pour les matières générales lorsqu'ils reviennent au CFA après une période en entreprise. La réussite de cette formation qui se déroule par aller et retour, dans tous les sens du terme, entre l'entreprise-employeur et le CFA, repose beaucoup sur le lien qui s'établit ou non entre les deux acteurs de la formation. Les livrets de stage qui accompagnent l'apprenti tout au long de sa formation sont donc surveillés de près.

Les relations avec l'éducation nationale semblent sereines. Dans le domaine délicat de l'information des élèves de collège sur l'apprentissage, on note que des progrès importants ont été accomplis et on apprécie en particulier la possibilité pour les CFA de participer à des réunions de ZAP. En revanche on regrette qu'il soit encore difficile aux CFA de s'intégrer efficacement dans les dispositifs d'information mis en place par les collèges, soit que les CFA ne soient pas du tout invités, soit que leur place soit jugée par eux trop marginale.

On note une bonne relation avec le SAIA et les corps d'inspection, IEN-ET, ainsi que des échanges entre CFA privés et CFA publics. La participation active des 4 CFA publics à la capitalisation des pratiques et à la construction d'outils communs à tous les CFA est signalée par les différents partenaires.

Dans certains territoires, en particulier en Dordogne, sur la base de relations régulières avec l'IIO, un partenariat est en train de se mettre en place pour suivre conjointement les élè-

ves qui décrochent sur la base d'un système d'information partagée : il consistera en échanges d'informations entre établissements scolaires et CFA sur les jeunes décrocheurs ou susceptibles de décrocher afin de repérer ceux qui quittent une formation et de leur trouver une autre solution.

Les caractéristiques de l'académie pour l'apprentissage sont importantes car elles ont des effets sur les niveaux de sortie du système éducatif dans la vie active. En particulier, le poids majeur des formations et des diplômés du CAP favorise l'insertion professionnelle au niveau V et diminue le vivier du niveau IV. Les EPLE ont une position à la fois importante et singulière qui constitue un levier potentiel d'évolution de l'offre de formation par apprentissage vers le niveau IV.

B / L'ORIENTATION ET LES PARCOURS

1/ Les parcours au collège

A l'entrée en 6^{ème}, deux indicateurs importants sont plutôt favorables et constituent des atouts potentiels pour la réussite des élèves dans le second degré :

- Les élèves ont, comme cela a été dit précédemment, des résultats aux évaluations supérieurs aux moyennes nationales, tout du moins jusqu'en 2004, ce constat devant être nuancé par les disparités territoriales qui ont été analysées.
- Les élèves sont en moyenne nettement « plus à l'heure » ou « moins en retard » que dans le reste de la France. L'académie de Bordeaux se situe au 4^{ème} rang des académies les mieux classées pour la proportion d'élèves entrant en 6^{ème} avec au moins un an de retard. Ce taux diminue chaque année depuis 2000. Il est passé de 18 % à 15 % en 2005, soit deux points de moins que la moyenne nationale.

On observe néanmoins des différences départementales importantes : la proportion la plus élevée se trouve en Dordogne et Lot-et-Garonne (plus de 17 %) alors qu'elle est nettement plus basse en Gironde (15 % ; - 4 % en 5 ans), dans les Landes et surtout dans les Pyrénées-Atlantiques (12 %). La proportion d'élèves ayant au moins 2 ans de retard, a elle aussi fortement diminué (7,8 % en 1998, 2,5 % en 2005) mais se situe tout près de la moyenne nationale (2,6 %). Pourtant, les élèves redoublent plus, à tous les niveaux du collège, dans cette académie qu'en moyenne nationale et ils sont moins nombreux qu'en moyenne à parvenir en fin de scolarité au collège, en raison de sorties plus importantes en fin de 5^{ème} et de 4^{ème}. Cette situation constitue une caractéristique majeure de l'académie depuis de nombreuses années et appelle une analyse précise de ces données et de leur évolution.

Des redoublements en baisse mais toujours élevés à tous les niveaux

Les redoublements, particulièrement élevés dans cette académie, diminuent nettement et régulièrement à tous les niveaux depuis 2000. C'est l'un des principaux objectifs de la politique académique mise en œuvre par les recteurs successifs au cours de cette période et dans laquelle les IA-DSDEN sont fortement impliqués avec les chefs d'établissement.

Taux de redoublement des élèves (enseignement public et privé) :

Classes	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
6 ^{ème} (Académie)	12,1	9,6	9,5	8,7	8,5	8,4	7,9
(France entière)	10	9,2	9	8,5	8,2	7,7	7,2
4 ^{ème} (Académie)	10,2	9,3	8,7	8,2	7,6	7,2	6,8
(France entière)	8,5	8,4	7,8	7,5	7,2	6,7	6,2
3 ^{ème} (Académie)	9,4	7,2	7,3	7,4	7,2	6,8	7
(France entière)	8	6,9	6,7	6,7	6,5	6,6	6,4

Source : DEP – Bordeaux

L'écart à la moyenne nationale s'est atténué fortement : il est passé de 2,1 à 0,7 en 6^{ème} ; 1,7 à 0,6 en 4^{ème} et de 1,4 à 0,6 en 3^{ème}. Mais les taux de redoublement restent supérieurs à tous les niveaux aux moyennes nationales,

Dans l'ensemble, sur la période 1999-2005, c'est la Gironde qui a enregistré les plus fortes diminutions des redoublements, désormais inférieurs à la moyenne nationale. En revanche, les taux restent élevés dans les quatre autres départements et pratiquement toujours supérieurs à cette moyenne. En 2005, les disparités entre départements sont encore importantes : 2,9 points en 6^{ème} entre la Gironde et la Dordogne, 1,5 points en 3^{ème} entre la Gironde et le Lot-et-Garonne.

Taux de redoublement des élèves du public (dans le public et le privé et hors académie) redoublants compris :

Année 1999							
Niveaux	France	Académie	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyrénées-Atlantiques
6 ^{ème}	9.9	11.7	12.8	11.1	12.4	12.8	11.1
5 ^{ème}	5.2	5.8	5.4	6.1	6.1	5.4	5.5
4 ^{ème}	8.5	9.6	9.4	9.6	10.3	10.1	9.0
3 ^{ème} G	8.1	9.1	8.4	9.3	9.2	9.5	8.9

Année 2005							
Niveaux	France	Académie	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyrénées-Atlantiques
6 ^{ème}	6.5	7.3	8.9	6.0	8.1	8.5	8.2
5 ^{ème}	3.4	3.6	3.3	3.4	4.3	3.2	4.2
4 ^{ème}	5.6	6.3	6.7	5.1	7.2	7.5	7.7
3 ^{ème} G	6.3	6.6	7.3	5.9	7.4	7.4	7.2

Source : DEP Bordeaux, mars 2006 : base SCORED + MIGRACA

On constate que la demande de redoublement venant de la part des familles (et relayée dans une certaine mesure seulement par les décisions des conseils de classe) est notablement plus forte qu'au niveau national. Cela confirme le caractère sensible de la question de l'usage du redoublement dans cette académie.

Demandes des familles :

	Académie	France	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyrénées-Atlantiques
6 ^{ème}	4,20 %	3,2 %	3,90 %	4,50 %	5,10 %	4,10 %	3,40 %
4 ^{ème}	3,40 %	2,98 %	3,90 %	3,10 %	3,70 %	3,70 %	3,80 %
3 ^{ème}	3,20 %	2,24 %	3,40 %	2,70 %	3,50 %	3,40 %	4 %

Décisions des conseils de classe :

	Académie	France	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyrénées-Atlantiques
6 ^{ème}	6,90 %	6,47 %	6,60 %	5,70 %	8,1 %	7,90 %	8,50 %
4 ^{ème}	7 %	6,15 %	6,60 %	6,40 %	7,30 %	7,50 %	8,20 %
3 ^{ème}	5,40 %	4,71 %	5,30 %	4,70 %	6,40 %	5,60 %	6,80 %

Source : SAIO Bordeaux : repères statistiques – orientation

Les commissions d'appels régulent les disparités puisque selon les départements et les niveaux, les taux de satisfaction en appel varient entre 40 et 60 %, ce qui est conforme aux constatations nationales.

Des sorties précoces en recul mais toujours plus importantes qu'au niveau national

Les sorties du collège, en fin de 5^{ème} et de 4^{ème}, à certains égards révélatrices d'une difficulté à remédier à la difficulté scolaire, sont une autre caractéristique de cette académie. Elles se sont atténuées ces dernières années mais restent nettement supérieures aux moyennes nationales : + 0,6 % en 5^{ème} et + 1,1 % en 4^{ème} en 2005.

Taux de sortie des collèges

	France	Académie	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyrénées-Atlantiques
5 ^{ème}	1,80 %	2,40 %	2,80 %	1,90 %	3 %	2,60 %	2,80 %
4 ^{ème}	2,30 %	3,40 %	5 %	2,80 %	3,50 %	5,4 %	2,70 %
3 ^{ème}	10,3 %	10,3 %	13,90 %	9,30 %	9,80 %	15,3 %	8,40 %
3 ^{ème} Tech	18,20 %	17,30 %	24,30 %	22,40 %	6,50 %	6,10 %	17,40 %

Source : Orientations des élèves du public et privé vers public et privé et hors académie, sans les redoublants, en 2005. Base SCORED + MIGRACA

Ces sorties correspondent essentiellement à des départs vers d'autres systèmes de formation : établissements d'enseignement agricole (4^{ème} et 3^{ème} technologiques) et CFA (CPA).

Les sorties en fin de 5^{ème} et de 4^{ème} se font essentiellement vers les classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques des lycées agricoles et surtout des Maisons Familiales Rurales. Ces classes ont été supprimées dans les collèges mais maintenues dans ces établissements. Elles recrutent donc des élèves qui quittent le collège avant la fin de leur cursus pour achever « ailleurs » leur scolarité de collège.

En fin de 3^{ème}, les sorties du système scolaire sont en moyennes académiques comparables à la moyenne nationale. En revanche, le taux de sortie est nettement plus élevé dans les deux départements de la Dordogne et du Lot-et-Garonne.

Il convient d'observer la situation particulière des 3^{ème} PVP, implantées en LP, dont les taux de sortie sont au contraire au dessous de la moyenne nationale (18,2 %). Ce constat ne surprendra pas dans la mesure où ce sont des élèves plutôt motivés et pas obligatoirement en grande difficulté qui choisissent ces classes au demeurant très demandées.

Une étude de l'évolution des sorties précoces au collège portant sur les élèves des seuls établissements publics, confirme ces grandes tendances :

Évolutions des sorties précoces (en %) dans les collèges publics :

	France	Académie	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-&G.	Pyrénées-A.
	1999/2005	1999/2005	1999/2005	1999/2005	1999/2005	1999/2005	1999/2005
5 ^{ème}	1,3 /1,6	3,6/2,2	5,3/2,6	3,2/1,8	4,2/2,8	5,2/2,5	2,1/2,5
4 ^{ème}	2,1/2,2	4,2/3,4	5,6/4,8	4/2,8	5,2/3,7	5,1/5,3	2,5/2,8
3 ^{ème}	9,3/10,5	11,7/10,5	16,9/14,2	11,3/9,9	11,1/9,7	13,3/14,3	8,6/7,8
3 ^{ème} T	18,20/17,30	28,3/21,9	39,2/25,6	28,5/25,3	21,8/13,5	29,6/24	26,3/20,3

Source : Orientations des élèves du public vers public et privé et hors académie, sans les redoublants, en 1999 et 2005. Base SCORED + MIGRACA.

On remarque que les collèges publics ont diminué à tous les niveaux les sorties précoces alors qu'elles ont eu tendance à augmenter à l'échelon national pour les classes de 5^{ème} et de 4^{ème}. En revanche, elles sont toujours supérieures à la moyenne nationale.

Le choix d'une formation professionnalisée en vue d'une insertion précoce

Les raisons des départs du système scolaire sont diverses : une étude réalisée par le rectorat (DEP) sur les sorties précoces au collège, dans l'académie de Bordeaux identifie les facteurs aggravants : ce sont le retard scolaire, l'origine sociale — CSP défavorisées —, la faiblesse des notes au brevet.

Les sorties en cours de cycle tiennent à la difficulté des équipes à remotiver certains élèves démotivés pour un enseignement général traditionnel. Les demandes des familles pour des dispositifs de formation autres que ceux proposés par l'éducation nationale en fin de 4^{ème} et de 3^{ème} peuvent éclairer les motivations des départs du système scolaire vers d'autres systèmes de formation. Par ailleurs, ces sorties relèvent tout autant de la richesse et de la diversité de l'offre de formation de proximité que de raisons sociologiques et culturelles.

L'accroissement des orientations précoces a conduit les responsables académiques à réaliser une enquête sur la situation et les motivations des élèves qui quittent le collège pour un autre appareil de formation. Les données de cette enquête sont un peu anciennes (2002), mais instructives.

Elles montrent d'abord la destination des jeunes qui quittent les collèges en cours de scolarité : ce sont majoritairement des formations relevant de l'enseignement agricole ou du pré-apprentissage.

	Suite études Agriculture	Suite études Apprentissage	Suite études Autres	Effectif total
5 ^{ème}	68 %	18,4 %	13,6 %	697
4 ^{ème} générale	25,9	70,4	3,7	849
3 ^{ème} générale	43,3	53,3	3,4	2 173
3 ^{ème} insertion	13,6	82	4,4	369
Premier cycle autre	3	84,7	12,3	850

Elles donnent en second lieu des indications sur leurs motivations. Le tableau ci-après présente les quatre raisons les plus souvent invoquées pour justifier le choix des sortants. Le « désintérêt pour le collège et la préférence pour l'apprentissage » sont les deux raisons de départ les plus évoquées par les sortants pour justifier leur choix. L'enquête ayant porté aussi sur les élèves de 3^{ème}, on constate que le « désintérêt pour le collège » est la motivation la plus importante pour les élèves de 5^{ème} et 4^{ème} alors que l'attrait de l'apprentissage est nettement dominant chez les jeunes de 3^{ème}. Les conseils donnés par les professeurs ou les conseillers d'orientation sont moins déterminants dans le choix des élèves, notamment en cours de scolarité.

	3 ^{ème} générale		3 ^{ème} d'insertion		3 ^{ème} SEGPA		Sorties (5 ^{ème} et 4 ^{ème})		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Conseil de l'entourage	146	7,4	-	-	22	4,8	281	9,4	450	7,8
Conseil des enseignants	303	15,4	30	9,6	112	24	320	10,7	764	13,3
Préférence pour l'apprentissage	419	21,3	132	42,7	188	40,4	730	24,4	1469	35,6
Désintérêt vis-à-vis du collège	378	19,2	72	23,4	88	19	1079	36	1618	28,2

Source : DEP – SAIO janvier 2002

Ces données contribuent à expliquer l'importance des sorties en cours de scolarité au collège vers des structures comme les MFR qui ont des caractéristiques bien adaptées à l'aspiration de ces jeunes à une formation professionnalisée qui les oriente vers un métier.

On retrouve cette aspiration en fin de 3^{ème}, moment où une forte proportion de jeunes, ayant accompli leur scolarité au collège, se tourne vers l'apprentissage. La richesse de l'offre d'apprentissage facilite d'autant plus les sorties du système scolaire qu'elle permet la poursuite des formations selon des modalités plus en adéquation avec les souhaits et les potentialités de ces élèves, en particulier les garçons qui sont plus nombreux à se trouver parmi les sortants.

L'argument souvent invoqué par les enseignants pour expliquer les sorties scolaires aux différents niveaux ou les redoublements en fin de 3^{ème}, de préférence à une orientation vers l'enseignement professionnel est la faible mobilité des élèves. Les élèves interrogés se disent souvent prêts à une relative mobilité géographique. L'importance des places vacantes dans beaucoup de sections professionnelles ou technologiques, implantées à une certaine distance de ces collèges, mais porteuses d'emplois, conduit à nuancer ces propos. En revanche, il est sûr que le surcoût engendré par les trajets et la difficulté, voire l'impossibilité, d'utiliser les transports en commun sur certains itinéraires transversaux sont un obstacle à une orientation pleinement choisie.

Une caractéristique de l'académie : la place importante des 3^{ème} PVP

Le dispositif des 3^{ème} PVP occupe dans cette académie une place très importante. L'académie de Bordeaux est l'une des académies qui a le plus développé ces classes en les implantant de façon systématique en lycée professionnel. Les orientations effectives vers une 3^{ème} PVP ont été multipliées par 10 en 6 ans pour atteindre 6 % en 2004 ; par comparaison, le taux national est passé de 1 % à 4,3 %. Dans le même temps, la proportion des élèves entrant en 3^{ème} d'insertion a peu évolué (0,5 en 1999, 0,8 % en 2005).

Des disparités apparaissent entre départements, qui se répartissent entre deux profils très marqués :

- d'une part, la Gironde avec 4,3 % des décisions d'orientation vers une 3^{ème} PVP, taux proche de la moyenne nationale. Il faut noter que ce département a le plus fort taux de 3^{ème} d'insertion (1,3 %) ;
- d'autre part, les 4 autres départements qui ont des taux largement supérieurs aux moyennes académique et nationale : Landes : 10,4 % ; Dordogne : 9,6 % ; Pyrénées-Atlantiques : 9,2 %, Lot-et-Garonne : 8,2 %.

La Gironde est le département qui a le moins de 3^{èmes} PVP ce qui influence vraisemblablement les choix des familles et les décisions des conseils de classe.

La demande des familles est forte (Landes 9,4 % ; Dordogne 8,5 % ; Lot-et-Garonne 8,4 % ; Pyrénées-Atlantiques 8,6 %) et tend à s'accroître, contrairement à ce qui a lieu en Gironde (5 %). Les décisions des conseils de classes sont ici en totale adéquation avec les souhaits des familles — 7 % des décisions vont dans le sens d'une orientation en 3^{ème} PVP —. Mais les capacités d'accueil sont inférieures à la demande et très inégalement réparties sur le territoire.

Ces disparités traduisent à la fois une certaine approche de l'orientation par des familles, dont les enfants souhaitent s'engager dans des formations professionnelles courtes et une forme de sélectivité avant l'entrée au cycle d'orientation du collège.

2/ Les parcours dans la voie générale et technologique

L'accès en 2^{nde} générale et technologique

Régulièrement inférieur à la moyenne nationale, le taux d'accès en 2^{nde} générale et technologique s'en approche en 2005 pour la première fois depuis 1999. En 2005, il connaît une progression significative (+ 1,3) qui, si elle est confirmée en 2006, constituera un début d'inversion de tendance. Avec 64,7 %, ce taux n'est plus qu'à 0,5 % de la moyenne nationale, alors que l'écart était de 2 ou 3 points selon les années. La part des élèves de 2^{nde} générale et technologique dans l'ensemble des effectifs de première année du second cycle devrait donc elle aussi augmenter sensiblement et le différentiel par rapport à la majorité des académies se réduire.

Taux d'accès de 3^{ème} vers la 2^{nde} générale et technologique

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
France	65,8	65,4	64,6	65,0	65,4	65,1	65,2
Académie	65,6	64,4	63,4	62,9	63,5	63,4	64,7

Source : orientation des élèves des secteurs public et privé vers le public et le privé et hors académie, en termes de taux d'accès (sans les redoublants) – Base SCORED- MIGRA CA.

Cette progression est générale dans l'académie mais est due principalement à la Gironde.

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
DORDOGNE	62,7	60,9	57,9	60,6	60,1	57,4	60
GIRONDE	64,5	63,1	63,1	61,8	62,3	63,7	65,1
LANDES	63,3	66,1	65,1	63,3	63,8	63	63,7
LOT-ET-GARONNE	63,1	64,1	60,3	60,1	60,7	57,5	59,6
PYRENEES-ATLANTIQUES	72,2	68,3	68,1	67,8	69,4	69,4	69,2

Source : orientation des élèves des secteurs public et privé vers le public et le privé et hors académie, en termes de taux d'accès (sans les redoublants) – Base SCORED- MIGRA CA

Les disparités départementales, déjà importantes, s'accroissent depuis 2004 : les Pyrénées-Atlantiques et la Gironde sont à la moyenne nationale ou au dessus ; les trois autres sont en dessous.

- La progression la plus caractéristique et surtout la plus influente pour les résultats de l'académie est celle de la Gironde dont le taux d'accès en 2^{nde} GT a augmenté de quasiment trois points en trois ans et rejoint la moyenne nationale.
- Le département des Pyrénées-Atlantiques a traditionnellement un taux très élevé, très supérieur à la moyenne nationale, autour de 69 %, qui tire vers le haut la moyenne académique.
- La Dordogne et le Lot-et-Garonne, *a contrario*, ont des taux beaucoup plus bas que la moyenne académique et nationale : ces taux, tout en restant loin de ces moyennes augmentent fortement en 2005.
- La situation des Landes est stable dans la durée, un peu en dessous de ces moyennes.

Les collèges situés dans les marges de ces trois départements sont soumis soit à l'attrait des lycées des académies voisines (Poitiers et Limoges pour la Dordogne, Toulouse pour le Lot-et-Garonne), soit à celui des lycées des Pyrénées-Atlantiques et de la Gironde pour les Landes.

L'écart entre les demandes des familles et les décisions des conseils de classe est faible (- 2,3 % pour les 2^{ème} GT) et inférieur à celui observé au niveau national (- 4,22 %).

L'orientation en fin de 2^{nde}

- La proportion d'élèves qui ne passe pas en 1^{ère}, qui était particulièrement élevée, diminue : l'orientation en fin de 2^{nde} a été longtemps marquée par des taux de redoublement, de réorientation et de sortie supérieurs à la moyenne nationale. Cette situation a évolué conformément à l'objectif académique. Ainsi, les taux de redoublement ont fortement diminué (14,3 % en 2005) et sont depuis plusieurs années inférieurs au taux national (14,5 % en 2005).

Les sorties et les réorientations en 2^{nde} professionnelle qui ont atteint certaines années près du double de la moyenne nationale diminuent elles aussi. Depuis 2004, les réorientations sont égales ou inférieures à cette moyenne nationale. La proportion des sorties baisse de façon significative en 2005.

- L'orientation vers la voie générale est régulièrement supérieure à la moyenne nationale. C'est l'inverse pour la voie technologique.

L'académie de Bordeaux se caractérise par une tradition d'orientation vers la voie générale qui augmente chaque année depuis 2002. Cette évolution s'est faite concomitamment à la baisse des redoublements et des réorientations mais aussi au détriment de la voie technologique, dont on verra plus loin que les effectifs eux-mêmes ont diminué. Le taux d'accès en 1^{ère} générale dépasse de plus de deux points la moyenne nationale.

L'accès en 1^{ère} technologique se situe nettement au-dessous de la moyenne nationale : 24 % en 2005 (-2 points). Sur la période d'observation, la part de la voie technologique n'a cessé de diminuer, pour les plus fortes années de 3,2 %, alors que parallèlement, au plan national la baisse n'était que de 2,2 %. On note une légère remontée en 2005 qui a pour conséquence de réduire le différentiel par rapport au taux national.

Une étude du rectorat fait apparaître qu'une petite moitié des LEGT a un taux d'accès de 2^{nde} au baccalauréat supérieur au taux attendu.

Taux d'accès de 2 ^{nde} en	1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005	
	FCE	ACA	FCE	ACA	FCE	ACA	FCE	ACA	FCE	ACA	FCE	ACA	FCE	ACA
1 ^{ère} générale	64,1 %	66,2 %	64,8 %	65,3 %	64,6 %	66 %	64,6 %	66,3 %	65 %	66,9 %	65,4 %	68,2 %	65,8 %	68,1 %
1 ^{ère} techno	28,9 %	26,3 %	28,3 %	26,1 %	28,5 %	25,6 %	28,3 %	25,1 %	27,7 %	24,6 %	26,7 %	23,5 %	26 %	24 %
CAP2	0,3 %	0,2 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,2 %	0,3 %	0,2 %	0,3 %	0,2 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,3 %
2 ^{nde} prof	3,6 %	4,1 %	3,4 %	4 %	3,5 %	4,3 %	3,6 %	4,1 %	3,5 %	3,8 %	3,4 %	3,4 %	3,3 %	3,2 %
BEP2	0,1 %	0,0 %	0,1 %	0,1 %	0,2 %	0,1 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,1 %	0,2 %	0,1 %	0,3 %	0,1 %
Sorties	1,9 %	2,6 %	1,9 %	3,7 %	1,6 %	3,3 %	1,6 %	3,3 %	1,7 %	3,5 %	2,4 %	3,3 %	3 %	3,2 %

Source : orientation des élèves des secteurs public et privé vers le public et le privé et hors académie, en termes de taux d'accès (sans les redoublants) – Base SCORED- MIGRACA

- Il convient de nuancer ces constats en fonction des départements. À l'exception de la Gironde, la proportion de sorties en fin de 2^{nde} reste supérieure à la moyenne nationale (3 % en 2005). En Dordogne, elle en atteint quasiment le double, ce qui est préoccupant.

Sorties en fin de 2^{nde} GT :

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Dordogne	4,3	1,4	4,9	3,9	6,8	4,9	5,8
Gironde	3,7	3,9	3	3,3	3	2,3	2,5
Landes	2,2	2,2	2,9	2,7	1,6	3,1	3,2
Lot-et-Garonne	-0,2	3,2	3,7	3,8	2,3	4,1	3,6
Pyrénées-Atlantiques	1,1	3,8	3	3,2	4,3	4,5	3,4

Deux départements, les Pyrénées-Atlantiques et la Gironde ont un taux d'accès en 1^{ère} générale au-dessus de la moyenne nationale (65,8 % en 2005). Pour la Gironde, l'évolution récente

est particulièrement nette avec un taux d'accès en 1^{ère} générale qui dépasse 70 %, alors que les sorties du système et les réorientations baissent. Dans les trois autres départements, l'accès en 1^{ère} générale reste bas et régresse, notamment dans les Landes.

- Accès en 1^{ère} Générale

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Dordogne	61,1	60,7	59,4	59	60,1	61,4	62,8
Gironde	66,6	66,9	67,3	67,9	68,1	70,4	70,9
Landes	65,9	66,5	65,9	65,7	68,7	70,8	64,7
Lot-et-Garonne	65	58,1	61,8	62,6	66,3	63	62
Pyrénées-Atlantiques	68,5	66,9	68,4	68,2	67,2	68,1	68,4

- Accès en 1^{ère} technologique

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Dordogne	30,4	29,5	31,2	30,8	28,4	28,3	26
Gironde	24,8	23,8	23,4	23,3	23,6	22,2	22,1
Landes	25,7	26,5	27,4	26,7	25,4	22	27,7
Lot-et-Garonne	30,9	34,8	30,2	29,2	28	29,1	30,4
Pyrénées-Atlantiques	25,6	25,1	24,4	23,9	23,1	22,4	22,9

Ce sont corollairement la Dordogne, les Landes et le Lot-et-Garonne qui orientent le plus vers la voie technologique, mais seuls les Landes et surtout le Lot-et-Garonne dépassent la moyenne nationale. La Gironde et les Pyrénées-Atlantiques sont très largement en dessous de la moyenne nationale (26 %)

Les réorientations sont partout en régression, sauf dans les Pyrénées-Atlantiques, mais restent importantes en Dordogne.

L'analyse des décisions d'orientation dans l'enseignement public éclaire ces résultats. Depuis 2002, on observe une progression du taux de passage en 1^{ère} GT (un peu moins de 2 points), qui est régulièrement supérieur à la moyenne nationale. Cette évolution va de pair avec la diminution des taux de redoublement (du même ordre). Cette progression profite exclusivement à la voie générale (+ 4 points en 4 ans) alors que l'orientation vers la voie technologique non seulement n'augmente pas mais au contraire diminue (- 2 points).

Orientations en 1^{ère} générale et technologique : décisions des conseils de classes

	1 ^{ère} Générale				1 ^{ère} technologique				1 ^{ère} G et T			
	2002	2003	2004	2005	2002	2003	2004	2005	2002	2003	2004	2005
Dordogne	48,60 %	50 %	56,7	52,2	29,6	28,6	23,6	24,6	78,2	78,7	80,3	76,8
Gironde	55,60 %	56,7	61,6	61,3	21,6	21,3	20,6	18,8	77,3	77,9	82,2	80,1
Landes	56,60 %	59,80 %	66,1	58,7	24,2	22,8	24,6	25,3	80,7	82,6	90,6	84
Lot-et-Garonne	52,60 %	55,40 %	55,3	51,1	26,8	25,6	23,8	25,9	79,6	81,1	79,1	77
Pyrénées-Atlantiques	58,70 %	58,6	62,3	61,9	21	21,2	20,9	19,9	79,8	79,8	83,2	81,8
Académie	55,20 %	56,50 %	60,8	59	23,2	22,7	21,5	21,1	78,4	79,2	82,3	80,1
France				55,2				24,7	77,3	77,6	78,6	79,9

Source : SAIO de Bordeaux : repères statistiques et orientation.

Les redoublements en 2^{ème} :

	2002	2003	2004	2005
Dordogne	14,4	14,5	13,9	15,3
Gironde	15,8	15,3	12,9	13,5
Landes	14,1	10,9	7,1	10,6
Lot-et-Garonne	13,2	13,6	15,2	16,7
Pyrénées-Atlantiques	14,8	13,4	12,1	11,3
Académie	15	14,2	12,8	13,3
France	17,37	16,68	21,35	20,06

Source : SAIO de Bordeaux : repères statistiques et orientation

3/ Les parcours dans la voie professionnelle

L'orientation vers les formations professionnelles en fin de 3^{ème}

♦ L'accès à l'enseignement professionnel sous statut scolaire en fin de 3^{ème}

Globalement, l'académie de Bordeaux a connu au cours des dernières années une progression particulière des orientations vers les formations professionnelles. La proportion d'élèves de 3^{ème} (générale et PVP) entrant en 2^{nde} professionnelle ou CAP 2 ans est supérieure à la moyenne nationale. Au total, en 2005/2006, dans la lignée des années précédentes, ce sont presque 28 % des élèves du niveau 3^{ème} (27,9 %) qui suivent ces enseignements, contre 26,8 % au niveau national

Si l'on considère les effectifs de première année de second cycle, on constate que la part des élèves de 2^{nde} professionnelle et CAP 1 est supérieure d'un point à la moyenne nationale (en 2003 : 32,8 % contre 31,7 %) :

• L'accès de 3^{ème} générale en 2^{ème} Professionnelle est comparable à la situation nationale et en diminution depuis plusieurs années.

Accès de la 3^{ème} Générale vers la 2^{ème} Professionnelle :

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
France	23,3	23,0	23,5	23,1	22,4	22,0	21,7
Académie	22,5	22,4	23,2	23,1	22,1	21,9	21,8

Source : orientation des élèves des secteurs public et privé vers le public et le privé et hors académie, en termes de taux d'accès (sans les redoublants) – Base SCORED- MIGRA CA.

On observe deux grands types de situation en fonction des départements : un taux d'accès inférieur à 19 % en Pyrénées-Atlantiques ; un taux supérieur à 22 % dans les 4 autres départements soit plus que la moyenne nationale. Le taux diminue partout sauf en Dordogne où il dépasse 23.

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
DORDOGNE	22,2	22,4	24,8	22,7	21,7	23,4	23,5
GIRONDE	23,3	24,0	24,0	24,4	23,7	22,4	22,3
LANDES	23,7	22,8	24,9	23,6	23,4	23,2	22,2
LOT-ET-GARONNE	24	21,4	23,8	23,5	21,2	24,2	22,6
PYRENEES-ATLANTIQUES	19,3	19,3	19,4	19,7	18,7	18,1	18,9

Source : orientation des élèves des secteurs public et privé vers le public et le privé et hors académie, en termes de taux d'accès (sans les redoublants) – Base SCORED- MIGRA CA.

En 2005, les décisions d'orientation après la 3^{ème} générale vers l'ensemble des voies professionnelles sous statut scolaire situent l'académie au-dessous (32,4 %) de la moyenne nationale (34,7 %). Seuls la Dordogne (35,2 %) et le Lot-et-Garonne (35,8 %) ont des taux supérieurs. Un écart de 10 points sépare les deux départements extrêmes, les Pyrénées-Atlantiques (25,5 %) et la Dordogne (35,8 %).

• Les élèves de 3^{ème} PVP qui, on l'a vu, représentent environ 6 % des effectifs de l'ensemble des classes de 3^{ème} accèdent pour environ 80 % d'entre eux en 2^{nde} professionnelle (3 sur 4) ou en CAP.

• Les formations de CAP ont été développées pour accueillir, en particulier dans les CAP « à accès prioritaire » les élèves issus de 3^{ème} de SEGPA. L'implantation de ces CAP est inégale et ne semble pas toujours en adéquation avec les besoins.

- L'académie a mis en place un nouvel outil à la rentrée 2005 pour améliorer les conditions d'orientation et d'affectation en 2^{nde} professionnelle et en CAP. Ce logiciel dit PAM – procédure de pré affectation multicritères dans la voie professionnelle — consiste à donner un rôle plus important aux collèges dans la procédure d'affectation des élèves de 3^{ème}. Les propositions sont élaborées sur la base de critères prenant en compte les résultats scolaires des élèves mais aussi leurs compétences au regard des champs professionnels sollicités. Les décisions d'affectation restent de la compétence des IADSDEN.

Les chefs d'établissement et professeurs des lycées professionnels, sans remettre en cause les objectifs de cette nouvelle procédure, signalent qu'elle a eu parfois pour effet d'affecter des élèves moins motivés, ce qui a provoqué plus de départs qu'auparavant en cours d'année de seconde professionnelle. Il est souhaitable que le rectorat examine ces remarques, qui sont sans doute liées en partie au rodage d'une nouvelle procédure.

Dans certains établissements, il a été mentionné que les élèves de 2^{nde} générale et technologique, réorientés vers une 2^{nde} professionnelle, ont désormais moins de chances de trouver une place, compte tenu du mode de calcul des points qui ne leur donne aucun avantage. Cette question est délicate car elle est à double tranchant : compte tenu de l'importance de l'orientation en LP en fin de 3^{ème} et des réorientations vers ces mêmes LP en 2^{nde} GT dans cette académie, il n'est sans doute pas opportun de prendre des dispositions qui pourraient inciter les acteurs à renforcer encore ces tendances. Mais il faut veiller aussi à laisser toutes leurs chances à des élèves en difficulté en fin de 2^{nde} GT. Il est donc souhaitable de gérer de façon pragmatique les cas sensibles.

♦ L'entrée en apprentissage

Une proportion importante d'élèves choisit, après la 3^{ème}, de préparer un diplôme professionnel de niveau V, BEP ou CAP, par apprentissage. Cette proportion est supérieure à la moyenne nationale : en 2003, les apprentis de première année représentaient dans cette académie presque 13 % des effectifs de première année du second cycle (contre 11,5 % pour la France entière).

Le nombre d'apprentis a augmenté depuis cette date, y compris dans les formations de niveau V : plus d'un jeune sur cinq suivant une formation de BEP ou CAP effectue sa formation par apprentissage et dans plus d'un cas sur deux prépare un CAP.

Les sorties en cours de scolarité et les poursuites d'études vers le baccalauréat professionnel

- Les sorties en cours d'études en CAP, en BEP comme en Bac professionnel sont plutôt inférieures au niveau national mais supérieures à 10 % à tous les niveaux :

Taux de sortie 2^{nde} PRO

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
France	10,8	12,2	11,4	11,3	11,1	11,3	11,3
Académie	8,2	10,4	8,7	10	10,7	9,1	10,1

Taux de sortie 1^{ère} PRO

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
France	13	14,7	14,6	14,6	14,5	13,6	14
Académie	10,5	13,3	10,8	12,8	13,8	12,2	11,5

Source : orientation des élèves des secteurs public et privé vers le public et le privé et hors académie, en termes de taux d'accès (sans les redoublants) – Base SCORED- MIGRACA.

- Les poursuites d'études à la fin de chacun de ces niveaux sont supérieures à celles observées au niveau national. Elles correspondent aux objectifs de la politique académique mise en œuvre à la fin des années 1990 et visant à développer l'accès au niveau IV par la voie professionnelle.

C'est le cas des élèves de CAP : en 2005, 31,5 % des élèves de CAP ont continué soit vers le BEP (14,4 % contre 13,6 % en France) soit vers le baccalauréat professionnel (11,5 % contre 8,9 % en France entière) soit vers une mention complémentaire (5,6 % contre 3,7 % en France entière).

La proportion de jeunes qui poursuivent leurs études après le BEP vers le baccalauréat, soit plus de 60 %, s'accroît régulièrement et est plus élevée qu'en moyenne nationale : elle dépasse 60 % dans le Lot-et-Garonne, les Landes et les Pyrénées-Atlantiques. Elle est un peu plus basse en Gironde et en Dordogne où elle est inférieure à la moyenne nationale. On observe néanmoins que la poursuite d'études post-BEP est proportionnellement plus élevée vers le baccalauréat professionnel et plus basse vers le baccalauréat technologique.

Ainsi, le taux d'accès de terminale BEP vers la 1^{ère} Professionnelle a connu une forte progression depuis 5 ans et est l'un des plus élevés parmi l'ensemble des académies. Depuis la fin des années 1990, il n'a cessé d'augmenter et est passé de 41,3 % en 2001 (contre 41,7 % au plan national) à 46,5 % en 2004 (contre 44,7 au plan national) et 45,5 % en 2005. En 2004, l'académie figurait parmi les trois académies ayant le taux de poursuite d'études en baccalauréat professionnel le plus élevé. Il y a des écarts importants entre les départements : des taux compris entre 46,5 % et 48,5 % en Dordogne, Gironde et Pyrénées-Atlantiques ; mais seulement 45 % dans les Landes et surtout 41 % en Lot-et-Garonne.

Le taux de poursuite d'études est à l'inverse inférieur à cette moyenne pour le passage en 1^{ère} technologique (13,8 % contre 14,8 %), avec une considérable amplitude entre 3 départements où il est élevé et très supérieur à la moyenne (Lot-et-Garonne, Landes et Pyrénées-Atlantiques) et 2 autres (Dordogne et Gironde) où il est très bas.

C'est en Lot-et-Garonne que le passage dans la voie technologique après le BEP est le plus important (23 %), comme à la fin de la 2^{ème} générale et technologique. Il est en revanche faible en Dordogne et en Gironde (moins de 12 %). Le Lot-et-Garonne est le mieux pourvu en offre de formation technologique, alors que le relatif déficit de l'offre technologique en Gironde que l'on analysera plus loin, explique pour partie le déficit de cette voie. La Dordogne est dans une cohérence de choix (on a vu que l'orientation vers la voie professionnelle en fin de 3^{ème} était très importante). Ces deux départements sont aussi ceux qui ont les sorties après le BEP et les réorientations professionnelles après la 2^{nde} les plus importantes et où la poursuite d'études en BTS est faible.

% accès TerBEP	24	33	40	47	64	Académie	France
1 ^{ère} techno	9,6	11,3	17,4	22,7	15	13,8	14,8
1 ^{ère} prof	48,4	47,7	44,9	40,8	46,4	46,5	44,7
Autre 2 ^{ème} cycle	5,5	6,3	5,1	6,1	15,3	5,9	4,5

Source : rectorat : Orientation au LP(public + privé) 2004

Par rapport au niveau national, l'écart d'accès des terminales BEP à la voie technologique tient notamment à la part de l'orientation vers les 1^{ères}

d'adaptation. La désaffectation des 1^{ères} d'adaptation, d'ailleurs inégalement réparties, a amené l'académie à fermer de nombreuses classes et à accueillir les jeunes titulaires d'un BEP dans une 1^{ère} technologique ordinaire, avec le cas échéant un aménagement des horaires.

Il y a là une convergence de facteurs qui laisse penser qu'indépendamment de la variété de l'offre de formation qui influence les choix des familles, elles optent plutôt pour des voies offrant des possibilités de débouchés immédiats. On peut aussi se demander si certains élèves orientés vers la voie professionnelle n'auraient pas pu suivre une scolarité dans la voie technologique ou générale.

S'agissant des élèves issus de 3^{ème} PVP, selon une étude de cohorte menée par le rectorat, ce cursus permet à environ 40 % des jeunes d'atteindre le niveau V et à un élève sur 10 environ d'atteindre le niveau IV de formation, parfois après un ou deux redoublements. Le taux d'abandon des études en cours de scolarité est de plus de 40 %.

D'autres études de cohorte réalisées par le rectorat permettent de comparer le cursus des élèves entrés en 2^{nde} professionnelle (en 2002), les uns venant de 3^{ème} générale, les autres

de 3^{ème} PVP. Elles font apparaître que les élèves venant de 3^{ème} PVP abandonnent davantage leurs études en cours de scolarité que les autres élèves de 3^{ème}. Ils sont plus nombreux à arrêter leur scolarité en terminale CAP ou BEP. Ils sont deux fois moins nombreux à poursuivre jusqu'en terminale professionnelle et cinq fois moins vers un deuxième cycle long. Toutefois la 3^{ème} PVP amène environ 85 % des élèves au brevet et les trois quarts environ d'une promotion d'élèves à une formation qualifiante.

Par ailleurs, le nombre de jeunes préparant un diplôme de niveau IV par apprentissage augmente considérablement depuis plusieurs années : leur proportion (23 %) dans l'ensemble des formations de ce niveau est cependant encore faible en comparaison de la situation nationale. À l'inverse du niveau V, c'est en Gironde qu'il est le plus développé, notamment en EPLE.

III – DEUX ENJEUX MAJEURS POUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

A / LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS

La question des pratiques pédagogiques est au cœur de la problématique de la réussite scolaire, dans cette académie comme ailleurs. Il ne s'agit pas de généraliser des observations forcément lacunaires et incomplètes, mais de dégager, ce qui est possible, quelques traits marquants et de ranger diverses attitudes observées de façon, peut-être, à faire ressortir quelques caractères propres à l'académie de Bordeaux. Il est clair, en effet, que les représentations et les pratiques des enseignants ne sauraient beaucoup différer d'une académie à une autre, tant le critère académique, en l'occurrence, manque de pertinence. Mais si, comme nous le voyons constamment, les pratiques et les représentations des enseignants sont pour une part déterminées par les conditions dans lesquelles ils accomplissent leur travail, alors, de ce point de vue — géographique et institutionnel — quelque chose de spécifique à l'académie de Bordeaux peut être mis en évidence.

Compte tenu de ce qu'il y a toujours des établissements plus actifs, voire mieux pilotés que d'autres, quelques grandes divisions demeurent : les pratiques et les représentations ne sont pas les mêmes dans l'enseignement du premier degré, dans l'enseignement général et technologique et dans l'enseignement professionnel.

On observe ainsi d'abord que l'enseignement du premier degré et celui du second degré se distinguent, dans une certaine mesure, du point de vue des pratiques pédagogiques, par la présence, malgré des disparités, d'une réelle culture de l'évaluation dans le premier cas, mais d'une moindre implication, dans le second. On observe aussi que ce qui distingue, pédagogiquement, lycées généraux ou collèges et lycées professionnels est que les professeurs de LP vivent, le plus souvent, dans une culture de remédiation avec le souci de valoriser les réussites de leurs élèves, alors que les professeurs des LEGT s'inscrivent dans une approche plus traditionnelle, alimentée par diverses procédures d'orientation, ce qui les conduit souvent à adopter une posture d'insatisfaction face aux résultats de leurs élèves.

Ainsi peut-on juger que dans beaucoup de lycées trop d'enseignants ne s'impliquent qu'occasionnellement dans les éventuels dispositifs de soutien, ce qui n'est pas sans effet sur l'orientation. En sens inverse, un certain nombre d'enseignants se disent découragés, en alléguant qu'ils ont des élèves « dont ils ne peuvent rien tirer ». Dans ce contexte, les meilleures intentions, les meilleurs projets — et il y en a d'excellents —, sont rarement menés à bonne fin et rarement pérennes.

Il convient néanmoins de distinguer, comme on l'a fait pour les LP et les LEGT, les collèges et les lycées : c'est dans ces derniers que les situations sont le plus diversifiées depuis un élitisme avoué dans certains établissements prestigieux, jusqu'à — situation la plus répandue — une certaine résignation ou un attentisme qui n'excluent pas les initiatives et la bonne volonté. Il existe quelques établissements, plus nombreux qu'on ne croit, où les choses sont prises en mains et où parfois — ce qui nous semble une réussite de l'académie de Bordeaux —, on sait faire la preuve que l'excellence (et la rigueur) ne sont pas nécessairement incompatibles avec l'ouverture et la démocratisation. Chose remarquable : dans les cas auxquels nous pensons, les équipes pédagogiques « suivent » parfaitement, les dispositifs s'installent, et les résultats sont au rendez-vous. Tant il est vrai que le climat et la situation d'un établissement sont corrélés avec les pratiques et les représentations des enseignants.

On peut donc observer, dans l'académie de Bordeaux, à des degrés divers, et surtout dans des contextes très différents, la mise en œuvre de beaucoup de dispositifs. Il va de soi

que leur efficacité tient à la fois à l'appui que leur apporte l'ensemble des personnels de l'établissement (plus que jamais, à ce niveau, il y a un effet établissement) et, il faut le souligner, à leur pertinence eu égard au problème à résoudre.

On considérera donc un ensemble de pratiques et de moyens qui sont pour les premières, les pratiques qui dérivent des méthodes d'enseignement et s'attachent directement à la pédagogie ou encore qui relèvent de l'évaluation et de l'orientation, et pour les seconds, à côté de multiples dispositifs, l'utilisation de moyens et de ressources humaines ou techniques très divers.

1/ Prise en charge des élèves, évaluation, orientation

Dans le premier degré

♦ De quelques effets pervers de l'attractivité d'une région

Quatre des cinq départements de l'académie ont une population enseignante plus âgée que la moyenne nationale : le rapport entre les plus de 50 ans et les moins de 30 ans qui est de 1,4 en moyenne nationale (source : *La géographie de l'école*, n°9, mai 2005) est compris entre 1,4 et 1,69 en Gironde et dans les Landes, entre 1,7 et 1,99 en Dordogne, et supérieur à 2 dans les Pyrénées-Atlantiques. Dans ce dernier département dont l'attractivité est très forte, en 2004-2005, on a enregistré 700 demandes pour 100 intégrations possibles. Le Lot-et-Garonne se distingue avec un rapport compris entre 1,10 et 1,39 ; seuls une dizaine de départements ont une population en moyenne plus jeune.

Certes, il résulte de cette situation que nombreux sont les enseignants expérimentés dans l'académie. Mais comment nier qu'il en résulte aussi — comme on l'a vu à propos des personnels du Second degré — que, du fait des acquis de l'ancienneté, les enseignants expérimentés ont la responsabilité des postes qui requièrent le moins cette expérience et que l'on retrouve de nombreux néo-titulaires sur des postes difficiles ?

Le Lot-et-Garonne, le département le plus éloigné de Bordeaux et des pôles urbains des Pyrénées-Atlantiques qui sont les zones attractives de l'académie pour nombre des lauréats de l'IUFM issus de la région, reçoit beaucoup de néo-titulaires et connaît une forte rotation de ces jeunes enseignants qui quittent le département le plus rapidement possible. Il en va de même des secteurs les plus ruraux de la Dordogne, de la Gironde ou des Landes. La politique des postes fléchés en langues vivantes, qui se développe, modifie un peu la situation et conduit à davantage de mixité générationnelle dans les écoles un peu importantes.

Ce contexte constitué de caractéristiques structurelles des écoles et d'une démographie enseignante différenciée n'est pas sans conséquence sur la prise en charge des élèves : le grand nombre de débutants, la structure des classes à plusieurs cours (qui n'est pas la plus aisée à gérer pour les maîtres), la rotation rapide des titulaires d'un même poste, l'absence de soutien par des enseignants plus anciens, la charge de travail d'une équipe de circonscription qui ne peut se consacrer qu'à la tâche d'accompagnement de l'entrée dans le métier des néo-titulaires et délaisse les plus anciens, tout cela peut expliquer, au moins pour partie, certaines faiblesses sectorielles des résultats.

Par ailleurs, les inspecteurs responsables des circonscriptions du premier degré mettent en relation des pratiques pédagogiques plutôt traditionnelles et l'ancienneté des enseignants, en reconnaissant du reste que cette forme de pédagogie est en phase avec les attentes d'une grande partie de la population. Cette résistance au changement est peut-être responsable d'une moindre prise en compte des rénovations des programmes de ces dernières années, ce qui n'est pas sans effet sur une mesure pratiquée dans des évaluations qui s'ajustent mieux aux programmes, comme on l'a noté pour la session 2005 des évaluations nationales en CE2 et en 6^{ème}.

◆ **Les difficultés résultant de l'isolement et de la dispersion**

De nombreux inspecteurs résument parfois un certain pessimisme en invoquant le déterminisme accepté par les enseignants : les résultats plutôt favorables rendraient « acceptables » aux yeux des maîtres des échecs isolés ; en conséquence, les élèves en difficulté sont encore plus rarement pris en charge à proportion de leurs besoins dans les classes où la réussite moyenne est très forte.

Selon la situation de concentration ou de dispersion des élèves faibles et très faibles, les moyens et modalités d'intervention pour remédier à leurs difficultés, ainsi que la prévention à mettre en place pour éviter que cela perdure, relèvent de stratégies différentes, qu'il s'agisse de l'action sur les élèves, sur les enseignants ou sur des dispositifs d'aide spécifiques.

Sur ce dernier point, au moins pour l'école primaire, au-delà des explications par les caractéristiques socio-démographiques de la population, on doit mettre en relation les faiblesses géographiquement localisées dans les ZAP rurales avec des caractéristiques des écoles (plutôt de petites unités, sans doute peu desservies par les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) et des enseignants (plutôt des débutants qui restent peu de temps sur leur poste), même si cette causalité n'est pas établie de manière sûre.

◆ **Des priorités pédagogiques mises en œuvre avec plus ou moins de régularité**

Dans les dernières années, les divers éléments qui ont constitué des priorités de la politique pédagogique nationale ont donné lieu à des développements d'autant plus visibles que leur mise en œuvre était soutenue par des attributions de moyens spécifiques.

Au-delà des implantations de postes supplémentaires dans quelques situations où les difficultés étaient avérées, la prévention de l'illettrisme a donné lieu à des initiatives nombreuses autour des évaluations en GS, CP et CE1.

L'enseignement des langues vivantes est assuré dans toutes les classes du cycle 3. L'anglais y a une part dominante, au-delà de la moyenne nationale (86,3 % contre 82,6 % en 2004-2005) et l'espagnol qui représente ici presque quatre fois plus que la moyenne nationale ne pèse que 8,53 %. La pratique de l'allemand est presque quatre fois moins développée ici (avec 3,85 % des classes) que sur l'ensemble du territoire.

Plusieurs départements se préoccupent d'impliquer au maximum les professeurs des écoles eux-mêmes, en particulier par le biais des postes fléchés pour les néo-titulaires (postes réservés à des professeurs des écoles compétents en langues quand il n'y a pas déjà cette ressource dans l'école dans des écoles importantes, ce qui a nécessairement des limites dans des départements très ruraux). A cet égard, l'académie de Bordeaux reste un peu en retrait par rapport à nombre d'autres académies puisque la part des enseignants du premier degré est de plus de dix points inférieure à ce qu'elle est en moyenne en France (41,9 % contre 52,8 %).

◆ **Les changements de fond des programmes plus ou moins bien intégrés**

Si de manière sectorielle on note des avancées, on peut s'interroger plus globalement sur le degré d'intégration dans les pratiques des programmes de 2002 pour l'école primaire. Les directeurs d'école rencontrés manifestent qu'ils ont lu les programmes et les documents d'accompagnement. Ils sont nombreux à apprécier le programme de l'école maternelle porteur de crédibilité : « c'est vraiment une école ». Les directrices d'école maternelle le disent spontanément et les directeurs d'école élémentaire renchérissent en indiquant que les élèves arrivant au CP sont mieux préparés pour la majorité d'entre eux (numération et domaine de la phonologie surtout), mais que les écarts sont déjà très nets, plus nets que par le passé ; des élèves arrivent avec une étiquette « en difficulté » déjà bien accrochée et elle ne les quittera plus.

♦ **Le pilotage pédagogique**

Dans cette académie, les situations locales sont éminemment variables en matière de pilotage pédagogique. Comme en écho à ce qui est dit des représentations et comportements des familles qui optent le plus souvent pour le moindre éloignement, les acteurs de terrain, enseignants et directeurs eux-mêmes, ont leurs repères et inscrivent leur action dans une unité de proximité, la circonscription.

Un sentiment de fort éloignement géographique avec le chef-lieu de l'académie freine souvent toute curiosité mais les enseignants ne se sentent pas moins distants de l'inspection académique, identifiée d'abord comme l'instance qui élabore la carte scolaire, qui gère leur carrière et les mutations, qui distribue les crédits. Ils connaissent cependant bien le rôle des services auxquels ils savent s'adresser en cas de besoin. Si l'organisation administrative a une bonne lisibilité, il n'en va pas de même pour la politique pédagogique.

♦ **La circonscription, unité de référence pour les équipes pédagogiques**

Les directeurs et les équipes pédagogiques rencontrés sont unanimes sur le sujet ; ils relèvent d'une circonscription que d'aucuns considèrent comme leur « famille ». C'est la circonscription qui constitue le filtre naturel pour les directives académiques et si les directeurs commencent à voir apparaître, depuis peu, des notes en provenance directe des services de l'inspection académique, ce n'est pas sans les inquiéter quelque peu.

Le symptôme le plus évident des différences inter-circonscriptions réside dans l'attitude des acteurs de terrain vis-à-vis du projet d'école. Là où l'équipe de circonscription est parvenue à entraîner les équipes pédagogiques dans une rénovation et une réelle prise en main de leur travail collectif et à leur faire partager le sens des attentes institutionnelles, le projet est perçu de manière nettement plus positive, voire considéré comme indispensable pour produire une harmonisation et une cohésion dans l'école ; sincère dans la rédaction, le plus ancré possible dans la réalité, il comporte alors des actions concrètes dont l'efficacité est évaluable.

Ailleurs, cela reste une procédure administrative et l'intérêt n'en est aucunement perçu. Dans un département où la dynamique n'a pas pris, les directeurs rencontrés se sont montrés très critiques vis-à-vis du projet d'école, le jugeant formel, artificiel, ne correspondant pas dans sa version écrite à ce qui est réellement fait.

Cette diversité de situations locales, au-delà des inspecteurs et de leur équipe, renvoie à des dynamiques départementales plus ou moins actives, à des approches plus ou moins participatives du management des équipes. Mais, dans aucun des départements, on ne trouve d'instrument de pilotage partagé par l'ensemble des inspecteurs responsables des circonscriptions et avec l'inspecteur d'académie. L'absence de cap assez précis, qui laisse certes plus d'initiative aux équipes de circonscription, fait reposer sur des personnes, et non sur des objectifs partagés et des dispositifs concertés, l'amélioration des performances des élèves.

♦ **Deux problèmes constants :**

le déficit de continuité, la faiblesse de la différenciation

L'observation et les entretiens mettent en évidence que les continuités s'organisent plutôt correctement dans les écoles où il y a plusieurs classes par cycle, mais les inspecteurs ne disposent que rarement des comptes rendus des conseils des maîtres de cycle qui permettraient de prendre la mesure du travail commun effectué. Dans la majorité des écoles qui ont des classes à plusieurs cours, la continuité s'organise au sein même de la classe-cycle le plus souvent ; elle est plus difficile à gérer pour les débutants mais le système est performant avec des maîtres expérimentés et stables. Par contre, les continuités dans ce type de classes-cycles deviennent très délicates quand il y a de fréquents changements de maîtres.

Mais plus que les problèmes de discontinuité des parcours, les inspecteurs mettent au cœur de leurs préoccupations le manque de différenciation pédagogique. Ils s'appuient pour aider à son développement à la fois sur les programmes de 2002 et sur les évaluations nationales auxquelles s'ajoutent parfois localement des évaluations en section de grands, d'autres en CP et/ou en début de CE1. La pression est ainsi mise sur le cycle 2 pour une réelle prévention des difficultés durables et une limitation des maintiens.

Quelques projets explicites de circonscription sont bâtis autour de l'accompagnement des équipes pour l'amélioration de la réussite des élèves. Ils associent souvent l'inspection, l'animation pédagogique et l'animation de tous les dispositifs d'aides et d'accompagnement, et les exploitations possibles de l'évaluation des élèves. Ils font suivre des inspections individuelles regroupées dans une même école d'une réunion de concertation à l'échelle du cycle ou de l'école selon la taille de l'école. Chaque enseignant se trouve ainsi impliqué dans l'équipe pédagogique ; ces réunions sont l'occasion d'analyser précisément les résultats des élèves de l'école aux évaluations et l'observation des pratiques pédagogiques effectuée dans les inspections permet de mettre en relation ces pratiques avec les effets de ces pratiques (évaluations), pour réorienter si nécessaire le travail collectif sur le traitement des problèmes diagnostiqués.

♦ **La continuité Ecole/Collège, un point faible ?**

Les relations entre le premier et le second degré sont variables selon les secteurs, selon l'histoire locale, elle-même liée aux personnes. De manière générale, s'il y a peu de relations, ce sont plutôt de bonnes relations, mais limitées ; les écoles reçoivent les résultats de leurs anciens élèves aux évaluations nationales de début de 6^{ème}, reçoivent aussi les bulletins trimestriels en 6^{ème}, mais les professeurs de collège invités à assister au conseil des maîtres de cycle 3 statuant sur l'entrée en 6^{ème} sont inégalement présents.

Quelques contextes semblent plus favorables, en particulier en ZEP et REP — même si ce n'est pas systématique — où la liaison École/Collège constitue souvent un axe de travail du contrat de réussite. Les actions réalisées en commun alors ne sont pas sans intérêt. Des travaux croisés existent parfois entre professeurs des deux niveaux ; ils sont considérés comme féconds si l'IA-IPR et l'IEN s'y impliquent conjointement et si le stage école-collège fait l'objet d'une inscription prioritaire au plan de formation.

Dans les circonscriptions où les problématiques de l'évaluation et de la différenciation qui doit l'accompagner ont été traitées avec profit, comme un signe de la bonne appropriation par les enseignants, ce sont les pratiques du collège relatives à l'évaluation des élèves et au suivi de l'aide aux élèves en difficulté qui suscitent chez eux interrogations voire inquiétudes. Certains maîtres ont l'impression d'une « responsabilité diluée » et d'un « regard découpé » et ils ne savent pas ce qui se fait concrètement pour les élèves qui ont des besoins particuliers dès leur arrivée au collège ; ils expriment le sentiment d'avoir travaillé pour rien quand leur action n'est pas relayée. Ils s'alarment de la baisse de résultats des élèves dès la 6^{ème}, baisse qu'ils mettent en relation avec l'effet de rupture entre l'école, surtout la petite école, qui assure une prise en charge de l'élève/enfant, et le collège.

Dans le second degré

♦ **Les élèves en difficulté**

Il ne s'agit pas de proposer une caractérisation pédagogique de l'élève aquitain, qui n'existe pas, mais simplement de tracer l'esquisse de quelques profils, qui se rencontrent assurément dans l'académie : ainsi, à côté de l'élève, en fait atypique, travailleur, motivé, studieux qui se trouve dans beaucoup de lycées généraux et technologiques, notamment dans ceux qui proposent des formations de haut niveau, on voudrait surtout signaler, à l'opposé, ce qui nous est apparu comme un trait relativement aquitain, qui mérite d'être mentionné : les

élèves en échec, ou appartenant à des catégories sociales défavorisées, ne sont jamais ou rarement violents. Mais le poids d'un sentiment de résignation nous semble peu contestable : du coup, les difficultés attachées à ces élèves ne sont pas moindres, il s'en faut de beaucoup.

♦ **La mesure des problèmes en collège et en lycée professionnel**

Depuis 2002, un travail de fond est en place, qui s'est organisé de manière thématique autour de la prévention de l'illettrisme. C'est l'arrivée d'élèves issus de l'immigration et pratiquement non francophones qui a été le déclencheur de la réflexion, initialement en lycée professionnel. Cette réflexion s'est développée en relation avec la mise en place du plan national défini à l'époque pour le premier degré par le ministre. Dans les collèges, il y a eu de l'intérêt pour ce qui se passait dans le premier degré et le constat d'une hétérogénéité jugée croissante fut bien établi. Le travail a également continué en LP et, en 2003, une équipe pluricatégorielle de 20 à 25 formateurs a vu le jour pour couvrir les besoins académiques d'aide aux établissements.

En 2004-2005, huit jours de formation réservés à l'équipe des formateurs ont permis de construire une expertise pour intervenir de manière plus intensive dans la formation des enseignants. Pour 2005-2006, une quarantaine de demandes d'intervention au niveau des ZAP ou des établissements ont été enregistrées ; 2/3 de ces demandes ont pu être satisfaites.

Globalement, l'existence d'une mission *ad hoc* au niveau académique donne de la visibilité à la ressource qui a été constituée : elle est repérée puisque les demandes d'aide et de suivi augmentent. Cette mission fait en sorte que des liens s'opèrent dans le cadre d'actions en faveur des élèves en difficulté inscrites dans le volet du projet académique « Ne laisser personne au bord du chemin », mais la cohérence des actions conduites dans le cadre de chantiers différents (prévention de l'illettrisme, ZEP, nouveaux arrivants, etc.) semble pouvoir être rendue plus opérationnelle.

♦ **La situation en lycée**

L'accès au lycée dans une académie aussi sélective au niveau des collèges devrait se faire sans difficultés si l'appréciation de ces difficultés n'était également relative. Dans un tel contexte, le dispositif d'aide individualisée en classe de 2^{nde}, défini en 1999, n'a pas été abandonné dans l'académie, même s'il connaît une existence inégale.

En effet, l'accueil reste favorable dans les EPLE où le dispositif bénéficie d'une légitimité institutionnelle liée aux heures déléguées (une heure en français et une heure en mathématiques). Là où elle existe, l'aide individualisée a induit des pratiques innovantes. D'ailleurs, les parents sont demandeurs. Des aspects moins positifs doivent cependant être relevés : ainsi, dans la majorité des cas, ce dispositif n'est pas prioritaire et les heures déléguées sont parfois utilisées à d'autres fins (sans dispersion toutefois au-delà de la classe de 2^{nde}). De nombreux professeurs souffrent d'un déficit de formation et peinent à mettre en place des évaluations différentes des modalités habituelles, dont la forme ne suffit pas à l'analyse des difficultés. D'autre part, ils n'ont pas toujours la formation voulue pour concevoir et mettre en place des activités adaptées et il s'ensuit que les effets semblent avérés surtout pour des élèves légèrement faibles, juste au-dessous de la moyenne, mais non pour ceux qui sont en réelle difficulté.

Dans le cadre du projet académique, une relance a été faite, en misant sur un pilotage plus pédagogique animé par un groupe d'inspecteurs et de chefs d'établissement. La mission de ce groupe est principalement de procurer des principes et des outils d'évaluation pour le repérage des élèves en difficulté et l'analyse des erreurs ainsi que des stratégies pour aider les élèves « bloqués » dans leur progression à renouer avec les démarches d'apprentissage, en repartant de leurs acquis sûrs. Ce groupe a, dans chaque ZAP, un correspondant chargé de prolonger le travail en l'adaptant aux réalités locales.

On voudrait aussi ne pas omettre l'exemple positif de ces quelques grands lycées, qui dans l'académie, font accéder leurs élèves à de hauts niveaux de formation. On se plaît à remarquer que, en dépit de leur image prestigieuse, les meilleurs de ces établissements savent s'occuper de tous leurs élèves et mettre en œuvre toutes sortes de dispositifs qui donnent leurs fruits, ou des fruits. Il est vrai que, dans ces établissements, les personnels enseignants dans leur ensemble, y compris les ATOSS, sont particulièrement motivés.

♦ **La continuité collège-lycée.**

S'agissant de la continuité collège/lycée, comme pour l'école et le collège, il n'y a que des cas particuliers et des actions ou des échanges d'initiative individuelle et le plus souvent disciplinaires. Il arrive que des ZAP donnent une certaine cohérence à ces échanges. On voit aussi des coordinateurs de ZEP, sensibles à ce problème, se consacrer volontairement à cette tâche. Il convient de signaler que, dans un certain nombre de lycées ayant un haut niveau d'exigence, la transition est généralement vécue comme douloureuse, quels que soient les efforts déployés. Il est vrai que, dans ces cas là apparaît pleinement le fossé entre les exigences du collège et celles du lycée, et les représentations entretenues chez ces enseignants, la passion de l'excellence et le culte de la performance ne contribuent pas à arranger les choses.

Ajoutons que le problème du lycée semble être qu'il apparaît à beaucoup de jeunes comme un parcours d'obstacles, comme une sorte de machine à décourager, en raison de l'allure qui est la sienne d'une suite de paliers d'orientation. C'est pourquoi il faut y insister : la continuité est le premier besoin, profondément ressenti.

♦ **Les pratiques d'évaluation et d'orientation.**

Autant une véritable culture de l'évaluation est présente ou se développe dans le 1er degré, autant celle-ci n'existe que de façon lacunaire dans le second degré, et en particulier dans les lycées. Les enseignants sont souvent inattentifs à la plupart des indicateurs, et ils ne prennent pas assez en considération leurs propres pratiques de notation et d'évaluation. Cela présente le risque de rendre hasardeux voire inégalitaires les processus d'orientation et par conséquent les parcours des élèves eux-mêmes (sans compter qu'il n'est pas rare qu'une certaine sévérité pénalise les élèves de certains collèges pour l'obtention du Brevet), lorsqu'une notation mal acceptée ne provoque pas décrochages ou sorties, induisant par là un comportement sélectif du système scolaire. Cela dit, même si c'est en ordre dispersé, beaucoup de choses se font, ici ou là : ainsi, par exemple, dans certains établissements du Lot-et-Garonne les évaluations de 6^{ème} servent de base à la constitution de groupes de soutien, et des devoirs communs sont organisés tous les trimestres à chaque niveau.

Les redoublements sont une pratique qui relève à la fois de l'orientation et de l'évaluation. Elle semble ancrée de longue date dans l'histoire de l'académie. Cependant, depuis quelques années, la politique rectorale et les efforts constants des Inspections académiques ont réussi à rétablir, peu à peu, une fluidité normale des parcours. Sans que cela fasse réussir pour autant ces élèves, on observe parfois des taux abusivement élevés, supérieurs à 18 % en 6^{ème}, par exemple ; et encore ces chiffres expriment-ils des moyennes, qui recouvrent des contrastes : dans certaines classes on dit que 25 élèves sur 25 redoublent ! Mais on peut aussi évoquer le cas de ce collège de Dordogne où l'abandon d'une politique de redoublements systématiques a été une réussite pédagogique. En réservant le redoublement à des élèves sans retard excessif et acceptant cette décision, on est parvenu à les remettre à niveau. Avec un effet sur l'orientation : en fin de 3^{ème}, le taux de passage en 2^{nde} GT a augmenté, il est même devenu supérieur à la moyenne nationale. Ce genre de réussite confirme que le redoublement ne saurait être systématique précisément parce qu'il montre quelles sont les conditions du succès, au nombre desquelles il y a la présence d'un accompagnement pédagogique sérieux. Nous avons sur ce point entendu un certain nombre de chefs d'établissement qui se refusent à manifester une hostilité totale et systématique au redoublement, mais préconisent

des redoublements en quelque sorte « intelligents », en montrant, suivi de l'élève à l'appui, qu'ils permettent réellement de belles mises à niveau, assurant à ces élèves un véritable avenir scolaire et universitaire.

Voici un petit collège implanté dans un modeste chef-lieu de canton rural de 1000 habitants situé à 60 km de la ville principale du département. La population du collège oscille depuis 5 ans de 145 à 167 élèves. Il accueille 50 % d'élèves de CSP défavorisées, 40 % de boursiers et une dizaine de primo-arrivants. Il bénéficie d'un taux d'encadrement favorable (le H/E est de 1,6). Les personnels enseignants et ATOSS sont attachés à l'établissement, les locaux sont agréables et fonctionnels, l'ambiance familiale, les équipements de qualité. L'établissement a donc des atouts pour réussir. Pourtant la dégradation de ses résultats depuis quelques années l'a fragilisé et son effectif a même connu une baisse sensible à la rentrée 2005.

En 6^{ème}, les scores à l'évaluation sont hétérogènes. L'analyse des indicateurs de parcours depuis 2002 montre que cette situation de départ ne s'améliore pas assez au cours de la scolarité et qu'une proportion non négligeable d'élèves quitte le collège avant la classe de 3^{ème}. On constate simultanément au cours de cette période :

- une large pratique du redoublement ;
- de très bons chiffres de réussite au brevet (plus de 90 %) ;
- une faible orientation en 2^{nde} GT.

Cette situation semble être le résultat de plusieurs facteurs : une organisation des classes en quasi groupes de niveau dès la classe de 6^{ème} et tout au long de la scolarité ; des pratiques de notation et d'évaluation sévères ; la faible ambition scolaire de certaines familles.

Le collège a pourtant à son actif des pratiques qui fonctionnent de façon satisfaisante dans plusieurs domaines : les itinéraires de découverte ; la mise en œuvre du B2i qui s'appuie sur une démarche véritablement pluridisciplinaire ; l'option découverte professionnelle.

La situation du collège a été remise à plat à la suite de l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement à la rentrée 2005. Analysant les résultats, les forces et les faiblesses du collège, la principale a construit, avec les équipes enseignantes, un projet qui modifie profondément la politique pédagogique de l'établissement. Cette démarche s'est appuyée sur l'expertise des services académiques qui a permis de positionner le collège dans l'ensemble départemental et de faire prendre conscience de l'effet de son fonctionnement sur le devenir des élèves. L'objectif central est de garder les élèves pour les conduire au maximum de leurs possibilités. Il est prévu de substituer progressivement aux groupes de niveau de fait une organisation hétérogène des classes, avec un dispositif d'aide au travail personnel.

Ce collège illustre comment un établissement même de petite taille peut être rapidement fragilisé s'il perd de vue son objectif premier qui est de prendre en charge tous les élèves qu'il accueille et comment un pilotage pédagogique résolu et participatif y est particulièrement nécessaire.

♦ **La démarche de projet.**

On le sait, il arrive quelquefois que les projets d'établissement soient chose formelle, reléguée au fond de quelques tiroirs. L'académie de Bordeaux ne fait pas exception. Et il est vrai que certaines actions, mises en place dans beaucoup d'établissements, le sont dans les marges du projet et que celles qui figurent au projet ne sont pas réalisées. Mais cela n'est pas la règle : en fait, et c'est un signe de vitalité, la plupart des projets d'établissement ne cessent d'être remis en chantier, c'est-à-dire adaptés au contexte où ils doivent être mis en œuvre. Le problème vient le plus souvent de ce qu'à une analyse pertinente de la situation de l'établissement et de ses moyens ne répond pas une correcte détermination des objectifs, pour lors généraux et formels : réussite des élèves, communication, citoyenneté, ouverture, etc., tout cela définit des objectifs louables, mais trop généraux. Ce genre de projets traduit une situation où l'ensemble de l'équipe éducative ne s'est pas investie dans un projet et n'a pas assez identifié les problèmes concrets de l'établissement, problèmes qui sont alors inévitablement affrontés dans le désordre.

Souvent — c'est le cas dans un certain nombre de lycées —, l'ensemble des conditions sont réunies pour qu'émerge un bon projet, y compris l'accord et l'investissement des enseignants. Ceux-ci, plus ou moins délibérément, préfèrent conserver l'initiative et la maîtrise de leurs actions, le contrôle de leurs équipes informelles, et se montrent réticents à l'idée

d'un pilotage global, porté par un projet d'établissement. De là l'importance de la participation des enseignants à l'élaboration du projet.

Voici un lycée d'enseignement général et technologique de plus de 1000 élèves situé dans une ville de 25000 habitants au centre d'une zone géographique caractérisée par un certain enclavement (difficultés de transport), un habitat dispersé, un environnement économique local qui donne peu de perspectives d'emplois aux jeunes et une population en situation sociale souvent fragile voire précaire.

Ce lycée joue un rôle central dans la scolarité des jeunes de ce territoire à qui il propose une gamme de formations générales, technologiques et professionnelles tertiaires menant au baccalauréat et des formations de STS. Aux côtés des 3 filières générales et de la filière STG qui accueillent les trois quarts des élèves, il comporte une section d'enseignement professionnel (270 jeunes). Il possède en outre un internat important (150 jeunes). Cet établissement obtient d'excellents résultats au baccalauréat (93 % en 2005) et a un taux d'accès de 2^{nde} au baccalauréat largement supérieur au taux attendu : en 2005, 79 %, soit 10 points de plus que le taux attendu.

L'équipe de direction a mis en place depuis plusieurs années une véritable politique d'établissement, définie, analysée et partagée. Elle s'appuie sur le projet d'établissement, établi pour la période 2002-2006.

Dans cet établissement, le taux de redoublement en 2^{nde} est élevé, autour de 17 %. L'équipe de direction comme les enseignants (ils sont 110) mettent ce chiffre sur le compte d'une demande trop forte des familles pour la 1^{ère} S et de leur volonté d'éviter la réorientation vers la SEP (le taux de réorientation est lui-même effectivement important). La politique de l'établissement consiste, plutôt que de diminuer systématiquement ces redoublements en laissant passer des élèves « un peu justes », à jouer explicitement la carte de l'accès au baccalauréat en 4 ans. Les résultats semblent en partie correspondre à cet objectif. C'est ce que fait apparaître aussi un suivi de cohorte effectué par le proviseur adjoint : ainsi, sur 46 redoublants de 2^{nde} en 2003-2004, 41 sont en terminale en 2005-2006 (24 en terminale générale ; 17 en terminale STG) ; sur 55 redoublants en 2004-2005, 49 sont en 1^{ère} cette année.

Plusieurs actions d'aide aux élèves en difficulté ont été mises en place notamment en 2^{nde} en plus de l'aide individualisée, organisée une semaine sur deux, à raison d'une heure de français ou de mathématiques par groupes de 8 élèves. Elles consistent en l'organisation systématique de devoirs communs dans cinq matières (avec communication des résultats aux familles de façon qu'elles puissent situer l'élève par rapport à sa classe et à l'ensemble des élèves de 2^{nde}) ; l'organisation d'un dispositif d'études surveillées ouvert de 8 h à 18 h où l'élève peut se faire aider par un assistant d'éducation ; dans le cadre du nouveau projet d'établissement, il est prévu un dispositif de soutien en sciences avec mise à disposition d'un enseignant à l'heure du déjeuner dans les trois disciplines scientifiques.

L'internat est conçu comme un outil de la politique pédagogique, porté notamment par les trois CPE. D'une part les internes bénéficient d'un dispositif d'études encadrées par des assistants d'éducation dont le profil, volontairement ciblé lors de leur recrutement, leur permet non seulement d'effectuer leur fonction de surveillance mais aussi d'aider réellement les élèves à faire leurs devoirs. L'étude du soir est organisée pour les élèves de 2^{nde} de façon à inciter les élèves à travailler. D'autre part, les internes ont un programme d'activités culturelles spécifiques.

2/ Les réponses en termes de dispositifs et d'outils

Les divers dispositifs

La quasi totalité des établissements de l'académie ont mis en œuvre, ou mettent en œuvre, à un titre ou à un autre, tel ou tel dispositif pédagogique, qu'il ait été amené par une décision ministérielle ou que la nécessité s'en soit fait sentir, dans la mesure où tous les établissements reçoivent, peu ou prou, des élèves en difficulté. Seuls quelques rares établissements, isolés et effectivement épargnés par ce genre de problèmes, manifestent discrètement leur désintérêt pour ces actions. Il reste que, lorsqu'elles sont engagées, à moins d'être institutionnellement soutenues (c'est par exemple le cas des TPE), ces actions sont laissées à l'initiative individuelle et connaissent des destins très divers.

Les IDD ont beau être en voie d'extinction (dans certains cas, pour récupérer l'horaire après des ajustements d'effectifs, ou, le plus souvent, au profit de dédoublements), on en

trouve encore cependant dans tel petit collège rural du Lot-et-Garonne. Ils sont bien implantés dans certains collèges des Landes. Élèves et professeurs se félicitent de leur maintien.

Quant aux dispositifs relevant du soutien ou du tutorat, la demande est importante, et ils sont très répandus, utilisant des moyens variables et très inégaux. On trouve aussi, en général à l'initiative des individus, toutes sortes d'ateliers, notamment d'écriture, et, ici ou là, toutes sortes de projets, clubs ou autres, déclarés « culturels », dont la finalité et l'efficacité pédagogiques ne sont pas toujours évidentes.

Le travail en équipe

Assurément, les professeurs travaillent presque toujours ensemble et savent se concerter, même s'ils se plaignent souvent de prendre ce temps hors du temps scolaire. Mais de là à former de véritables équipes éducatives, il y a un pas qui n'est pas nécessairement franchi et qui tient presque toujours à la personnalité du chef d'établissement et à sa capacité à maintenir le dialogue dans son établissement. Mais ce genre de choses ne se décrète pas. Il saute aux yeux, en revanche, que c'est là — au même titre que, d'une manière générale, les pratiques et la posture pédagogique des enseignants — l'effet des conditions dans lesquelles les professeurs exercent leur métier, et principalement des possibilités que leur offrent les élèves qu'ils ont, et ce qu'ils en font.

Les assistants

Avec divers statuts, ils présentent une vraie diversité, et souvent, une vraie compétence. Assistants d'éducation qui s'occupent des études du soir, avec des enseignants volontaires, assistants de vie scolaire qui assurent, sur la base de leurs connaissances disciplinaires, une présence à l'internat de tel lycée, et un suivi véritablement individualisé. Assistants pédagogiques nouvellement recrutés, également.

Ce qu'il nous faut indiquer, c'est que ces personnels qui viennent ainsi s'ajouter, sinon s'intégrer, à l'équipe éducative ne sont pas nécessairement (il ne faut pas généraliser, mais nous avons été le témoin de difficultés de ce genre) accueillis par celle-ci comme il conviendrait. Cela conduit parfois à ne pas les employer au niveau qui est le leur, et c'est dommage.

Les TICE

Le tableau est contrasté. On serait tenté de dire que les TICE sont les grandes absentes de ces pratiques pédagogiques : présentes, certes, elles le sont partout, quoique de façon inégale, sous la forme d'ordinateurs et d'accès Internet ; de tableaux numériques, parfois. Mais l'appropriation véritable de ces technologies par les enseignants, leur utilisation, leur utilité pédagogique, leur appropriation par les élèves restent le plus souvent au stade du vœu pieux. Le cas d'un collège du Nord-Dordogne, et d'un ou deux autres collèges, où se pratique le B2i dans un contexte pluri-disciplinaire est-il un cas isolé ? Trop souvent, l'informatique ne sort pas du centre de documentation et de la salle dédiée aux ordinateurs. On ne peut passer sous silence, cependant, qu'un grand lycée des Pyrénées-Atlantiques — établissement pionnier ! — se montre exemplaire, mettant en œuvre intelligemment, pédagogiquement et puissamment les technologies de l'information et de la communication (plate-forme interactive, tableau numérique, cahier de textes informatisé, etc.). Il faut saluer, bien sûr, des opérations de grande envergure, comme celles qui se font dans les Landes.

Il reste que les réticences des enseignants, qui ne sont pas convaincus de l'effet positif de ces pratiques sur les élèves, sont visibles presque partout.

3/ L'effet sur l'orientation des pratiques pédagogiques des enseignants

Cet effet, que nous avons déjà évoqué, est évidemment considérable, aussi bien directement, dans la mesure où les décisions des conseils de classe font littéralement les parcours des élèves, au travers des décisions d'orientation, qu'indirectement, dans la mesure où les représentations des professeurs, leurs pratiques, les conditions dans lesquelles elles se déploient, déterminent aussi l'orientation comme phénomène de société.

C'est pourquoi la plupart de ces effets se manifestent aussitôt, avec la description des pratiques et des représentations des enseignants. À côté de l'allure globale et des caractéristiques de l'orientation dans l'académie de Bordeaux, telle que nous l'analysons dans ce rapport, on mentionnera ici deux effets notables qui sont la production maintenue de décrochages scolaires et l'étroitesse des orientations en 2^{nde} GT, avec ses variations. Pour le dire autrement : les représentations et pratiques pédagogiques des professeurs se caractérisent, en général (on y a insisté : ce n'est pas si simple) par l'effacement de toute perspective de continuité du CM2 à la 6^{ème} et du collège à la 2^{nde}, par la sévérité des évaluations et la mise en avant d'exigences de niveau élevé, par l'insuffisance ou l'inexistence des dispositifs pédagogiques de soutien et de suivi individuel à l'intention des élèves en difficulté. Tout cela, ajouté à l'attitude et aux conseils de divers professeurs principaux ou conseillers d'orientation, a pour effet le décrochage d'un certain nombre d'élèves. Cela explique alors l'attrance de ces élèves pour des solutions séduisantes en faveur d'institutions ou d'organismes où ils ont le sentiment que leurs difficultés sont prises en compte, où ils se sentent respectés et aidés et où ils voient se dessiner un parcours de rupture avec l'échec. D'où le succès des MFR et de l'apprentissage.

De là aussi, *a contrario*, un effet sélectif sur la voie générale et certaines formations technologiques de haut niveau qui se trouvent ainsi écartées du projet d'un certain nombre d'élèves.

Il reste que ces processus sont complexes, ne serait-ce que parce que ni les pratiques, ni les représentations des enseignants, ni les situations dans lesquelles ils exercent leur métier ne sont monolithiques. Les effets contraires existent donc aussi. C'est pourquoi nous voudrions évoquer, pour conclure cette analyse, le cas de ce lycée d'un grand pôle urbain des Pyrénées-Atlantiques, remarquable précisément en ce qu'il sait, dans la pratique de ses enseignants et sa vigilance sur l'orientation, articuler, et non pas opposer, l'ambition de proposer à ses élèves des formations de haute qualité, et l'attention à déceler les signes annonciateurs de décrochage et à les prévenir chez les plus fragiles de ses élèves.

4/ L'accompagnement pédagogique

La forte sélectivité constatée dans l'académie tient à la convergence de nombreux facteurs parmi lesquels les pratiques pédagogiques des enseignants ont un rôle majeur : conception de l'enseignement, organisation des classes, sévérité de la notation, importance donnée aux redoublements entretiennent un sentiment de dévalorisation intériorisé par nombre d'élèves et par leurs familles, dont on déplore par ailleurs le manque d'ambition. Cette tendance a pu être entretenue, là où elle est manifeste, par un manque de réflexion collective au sein des établissements ou par une perception trop lointaine des objectifs académiques affichés. Mais elle est essentiellement et en fait révélatrice d'une grande difficulté rencontrée dans la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves.

Face à cet état de fait très généralement énoncé, mais observé dans les établissements visités, quels sont les points d'appui d'une évolution engagée ou possible ? l'examen de la réalité montre qu'à tous les échelons, l'académie dispose de nombreux atouts sur lesquels des stratégies de changement s'appuient déjà ou devraient être développées.

Dans les établissements

Nombre d'enseignants, conscients des difficultés de leurs élèves ou des contextes spécifiques dans lesquels ils enseignent, mettent en place des méthodes de travail ou des actions parfois très innovantes. Mais pour être un véritable levier de changement, ces initiatives ont à surmonter deux insuffisances.

D'abord, elles sont très dispersées et ont peu de synergie entre elles. Pour répondre à cette difficulté, le CRDP oriente fortement son activité sur la mise à disposition de ressources pédagogiques en ligne, par l'ouverture de sites spécifiques, dont le Centre académique de ressources pour l'égalité des chances (CAREC) fournit un bon exemple.

Ensuite, l'autre limite de ces initiatives est de ne pas pouvoir traiter à elles seules et en profondeur les problèmes qui relèvent du fonctionnement pédagogique de l'établissement, qui supposent une réflexion collective de l'ensemble de l'équipe pédagogique sur la réalité des élèves, leurs parcours et les modalités de leur prise en charge par l'ensemble de l'établissement. Pour susciter ce deuxième niveau de réflexion et d'action (qui est le propre du projet d'établissement), le rôle du chef d'établissement ou de l'équipe de direction est évidemment déterminant, mais très inégalement exercé dans les établissements de l'académie, comme l'ont encore nettement montré nos visites sur le terrain.

Ce point devrait avoir une place essentielle dans la formation initiale, et encore plus continue, des personnels, ainsi que, au premier chef, dans celle des personnels de direction.

Dans les zones d'animation pédagogique

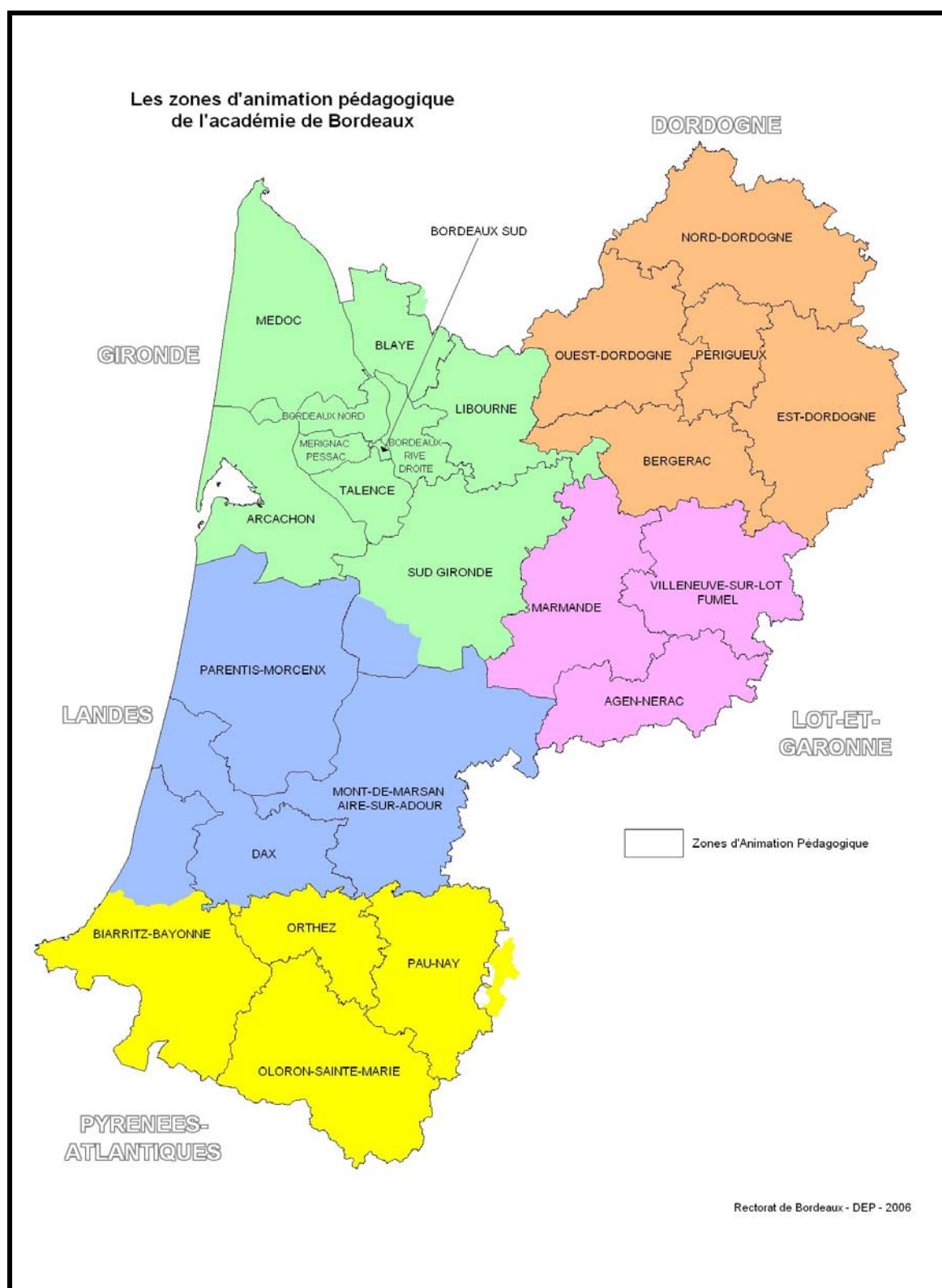
Les 25 zones d'animation pédagogique (ZAP) qui couvrent le territoire académique constituent, dans l'animation des établissements, un échelon important et valorisé par le recteur.

Echelons non pas d'administration mais de communication et d'échanges, de mutualisation, d'ouverture aux partenaires extérieurs et de mise en place d'actions communes, elles sont dans l'ensemble assez organisées et actives :

Animées par un chef d'établissement coordonnateur proposé le plus souvent par ses pairs et confirmé par le recteur, elles réunissent régulièrement les personnels de direction, les IEN-CCPD, le directeur de CIO, les gestionnaires pour les questions qui les concernent. Pour chaque ZAP sont désignés des inspecteurs « référents » (IPR et IEN-ET/EG) qui apportent une expertise pédagogique jugée très nécessaire et à laquelle les coordonnateurs se disent très attachés.

Signe manifeste de dynamisme, les initiatives et actions communes sont nombreuses et variées, qu'il s'agisse d'échanges sur la carte des formations, sur les projets d'établissement, sur les parcours des élèves, d'actions communes pour l'aide à l'orientation des élèves, de mise en place de dispositifs spécifiques. L'organisation de la formation continue des personnels et notamment des enseignants tend à se développer à cet échelon à l'initiative d'inspecteurs IPR ou IEN qui, dans leur discipline, en ont fait un échelon essentiel de l'animation des enseignants ou à la demande des responsables du terrain qui ont compris l'intérêt que représentait dans l'animation pédagogique cet échelon déconcentré.

Appréciées par une grande partie des personnels de direction, valorisées par le recteur qui en a fait un lieu de réflexion et d'échange dans l'élaboration du projet académique, les ZAP démontrent, par la réussite et l'efficacité de certaines d'entre elles, qu'elles peuvent constituer un point d'appui important dans le développement d'une dynamique académique.



Le rôle des corps d'inspection

L'une des caractéristiques de l'action d'animation pédagogique conduite par les corps d'inspection est qu'elle est importante, très diverse voire foisonnante, mais qu'elle est restée longtemps peu ou insuffisamment coordonnée.

La question de la prise en charge par les enseignants et par les établissements de la difficulté scolaire des élèves en fournit un exemple. Nombreux sont les inspecteurs qui soulignent les difficultés manifestées par les enseignants et les établissements scolaires dans la

prise en charge de l'hétérogénéité des élèves. Pour y répondre, des actions tout à fait remarquables ont pu être engagées, qu'il s'agisse d'initiatives prises par tel d'entre eux dans le cadre de ses fonctions d'inspection et d'animation, ou de missions spécifiques définies par le recteur. Des actions telles que celles qui portent sur la prévention de l'illettrisme, l'exploitation des évaluations CE2/6^{ème}, nées d'initiatives circonscrites, sont devenues des pôles d'animation d'envergure académique.

C'est précisément pour favoriser toutes les synergies que le recteur avait décidé, en prévision de la rentrée 2005, de coordonner, sous la responsabilité du CSAIO, toutes les actions académiques qui visaient le même objectif général de « ne laisser personne au bord du chemin », objectif devenu depuis l'un des axes essentiels du projet académique 2006-2010.

Les nouveaux outils de pilotage pédagogique de l'académie

Le projet académique qui vient d'être arrêté pour les années 2006-2010 fixe parmi ses trois grandes ambitions de « mieux accompagner les écoles, les établissements et les personnels et développer l'évaluation du système éducatif ». Il donne à la dimension pédagogique une place importante dans les actions retenues et souligne la nécessité de mobiliser collectivement les acteurs concernés à tous les niveaux.

Il convient de souligner que ce projet a été élaboré avec la volonté de consulter et d'informer régulièrement les principaux acteurs de sa mise en oeuvre : large consultation faite au départ auprès de tous les partenaires internes du système éducatif pendant qu'un diagnostic pouvait être établi à partir d'une batterie de tableaux de bord académiques d'une remarquable qualité ; définition progressive des priorités ; intervention personnelle du recteur dans la majorité des ZAP au moment du lancement de la démarche et lors de la présentation du projet ; articulation avec la mise en oeuvre de la LOLF.

Dans le même mouvement, tous les EPLE ont été appelés à construire un nouveau Projet d'établissement pour la période 2006/2009 (circulaire du 5 septembre 2005). Ce projet devait être articulé avec le nouveau Projet académique. Le calendrier initial de remontée des projets a de ce fait été repoussé à la fin du premier trimestre 2006.

Parallèlement, dans le cadre de la mise en oeuvre de la LOLF, l'académie s'est engagée dans une démarche de globalisation des dotations en crédits des EPLE. La procédure a en outre été modifiée à partir de la rentrée 2006 : l'essentiel des moyens, en particulier des crédits pédagogiques est désormais délégué *a priori* aux EPLE, alors qu'il était jusqu'alors alloué sur la base des propositions des établissements. Il appartient à chaque établissement d'élaborer un plan d'action, délibéré en conseil d'administration. Sa mise en oeuvre doit faire l'objet d'une évaluation lors de la présentation du rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement.

Ce mode d'affectation et de répartition des crédits pédagogiques vise à responsabiliser les établissements dans la réalisation de leur projet et dans l'utilisation des moyens qui leur sont attribués à cet effet. Dans cette logique, comme le précise la circulaire du 25 avril 2006, la répartition des crédits pédagogiques a comme objectif de « financer chaque établissement de la façon la plus équitable possible pour lui permettre de prendre en charge les dépenses relatives aux actions de son projet d'établissement au regard des priorités ministérielles et académiques ». Les crédits pédagogiques, globalisés, sont, par le relais des inspecteurs d'académie, affectés aux établissements selon pour l'essentiel, un ensemble de critères généraux et communs à tous (nombre d'élèves, critères territoriaux et sociaux, place de l'éducation prioritaire).

En outre, 10 % de l'enveloppe académique est réservé à la constitution d'un fonds d'incitation académique destiné à « aider la mise en oeuvre d'actions particulièrement pertinentes, originales sinon exemplaires pour la réalisation du projet académique Objectif 2010 » (circulaire rectorale du 4 avril 2006). Un appel à projet est adressé à l'ensemble des établis-

sements. Pour 2006, il porte sur deux thèmes : la culture scientifique et la diversification de l'orientation des jeunes filles vers les filières scientifiques et technologiques et la prévention de la rupture scolaire.

Parmi les orientations retenues par le projet académique pour mieux accompagner les écoles et les établissements du second degré, figure la création d'une direction de la pédagogie au rectorat. Un directeur de la pédagogie a effectivement été rapidement nommé. La lettre de mission précise ses missions.

Le directeur de la pédagogie est chargé en premier lieu d'assurer le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre du Projet académique. Une méthodologie a été définie et des responsables ont été désignés par domaine et action. Il appartient au directeur de la pédagogie d'assurer l'évaluation de la mise en œuvre des actions au regard d'un certain nombre d'indicateurs de performance qui figurent dans les programmes LOLF.

Plus généralement, la création de cette structure correspond à la nécessité d'agir sur les pratiques et les comportements des acteurs du système et notamment des enseignants pour améliorer les performances scolaires et en particulier la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves.

La direction de la pédagogie doit dans cet esprit assurer la coordination de la formation des enseignants et des personnels d'encadrement. Il s'agit notamment de développer la complémentarité des formations académiques et des actions déconcentrées sur le terrain, celles-ci permettant de développer des modes et des domaines d'animation pédagogique auxquels l'échelon académique ne se prête pas (ou moins bien).

Elle a aussi à assurer le pilotage de l'innovation. Elle s'appuiera notamment sur un observatoire académique des pratiques pédagogiques, dont la mise en place est prévue par le projet académique. Il constituera un lieu ouvert de conférences, de réflexion et de débats sur des questions générales intéressant l'ensemble des enseignants et notamment sur les problématiques pédagogiques. Il devra contribuer à faire évoluer la formation des enseignants pour mieux prendre en compte leurs besoins dans ces domaines.

5/ La formation des personnels

Le plan académique de formation mis en place pour les personnels enseignants, d'éducation et d'orientation est, en volume d'activité proposé, plutôt en augmentation depuis deux ans : l'offre de formation individuelle était de 26200 journées stagiaires en 2004-2005, 27300 en 2005-2006, alors que le programme prévisionnel pour l'année 2006-2007, avec un budget de 650 000 € que l'on annonce plutôt en baisse, atteint les 30 000 journées/stagiaires, soit une moyenne proche de 2 jours par enseignant. L'offre est organisée en 431 modules de très courte durée. En termes de contenus, les modules plutôt centrés sur une discipline représentent toujours la grande masse des formations proposées (70 % des modules en 2005-2006 dont un sur cinq portait sur les examens et les nouveaux programmes) et il ne semble pas que la définition du nouveau projet académique ait eu encore des incidences très sensibles sur le plan de formation.

Par contre se confirme la demande, accrue depuis plusieurs années, de stages déconcentrés en établissement ou en ZAP : en 2004-2005, 339 établissements de l'académie (soit 88 %) avaient demandé au moins un stage d'équipe, la proportion allant de 79 % en Dordogne à 93 % en Gironde ; en 2005-2006, on a enregistré 520 demandes d'établissements. Pour la même année, parmi les modules proposés dans le PAF, 57 (13 %) étaient prévus à l'échelon de ZAP, soit à leur propre demande, soit à l'initiative d'un inspecteur de la spécialité. Il est intéressant de constater qu'ont été concernés tous les modules portant sur les liaisons école-collège – au demeurant très rares ! – et collège-lycée ou LP notamment dans les domaines « maîtrise de la langue », « orientation, insertion, valorisation de la voie professionnelle », « publics à besoins éducatifs particuliers », « langues vivantes », « sciences et technologie ».

Mais il est indispensable de relever aussi que le dynamisme manifesté par les ZAP en la matière s'avère très inégal.

La formation des personnels d'encadrement a été fortement restructurée depuis deux ans, sous la responsabilité du groupe académique de suivi de la formation des personnels d'encadrement (GAFPE). Les nouveaux personnels de direction issus des concours constituent chaque année un groupe relativement important quoiqu'en nombre variable : ils étaient 37 à la rentrée 2005, on en attend 25 en 2006. Leur formation initiale a donné lieu à la rentrée 2004 à la mise en place d'un nouveau plan de formation reposant sur les principes d'alternance et d'individualisation. Le parcours de formation du stagiaire est organisé, selon les acquis et l'expérience antérieure de chacun, autour de 8 pôles où l'on retrouve les grandes fonctions du chef d'établissement, une place importante étant faite à la politique éducative de l'EPLE, à la démarche de projet et à la responsabilité pédagogique du chef d'établissement. Ce « parcours individualisé de formation » n'interdit pas des séquences partagées avec les inspecteurs et CASU stagiaires (les ateliers territoriaux par exemple). Il peut être complété également par une participation aux différents modules de formation continue organisés pour l'ensemble des personnels d'encadrement.

En effet, depuis deux ans, est mis en place un plan académique de formation des personnels d'encadrement : le plan 2005-2006 se fonde sur trois principes : « la volonté de liens renforcés entre formation initiale et formation continue », « la consolidation d'une culture commune de l'encadrement nécessaire pour que vive un véritable pilotage pédagogique partagé » et la « mobilisation de l'encadrement sur l'évaluation des actions menées dans l'académie ». Il visait, dans la continuité des deux années précédentes, à « consolider la connaissance en matière de pilotage stratégique, mieux cerner les enjeux et les défis actuels posés au système éducatif, développer les compétences sur la gestion des ressources humaines et favoriser l'approche inter-catégorielle autour des projets d'établissement et des programmes d'activité des zones d'animation pédagogique ». Le plan propose 25 séminaires de un à trois jours et quatre conférences.

B / LE POSITIONNEMENT DE L'OFFRE DE FORMATION EN LYCEE

La problématique académique de l'accès au niveau IV telle qu'elle se dégage à ce stade, amène à quelques questions de fond sur la place et le rôle respectifs de chacune des trois voies de formation du lycée : la position plus modeste qu'ailleurs de la voie technologique est-elle un handicap pour la réalisation des objectifs de l'académie ? Quelles sont la portée et les limites du développement de la voie professionnelle au regard de ces mêmes objectifs ? Enfin, la voie générale n'est-elle pas au cœur de l'enjeu de l'élévation du niveau de formation ?

1/ L'académie manque-t-elle de formations technologiques ?

Déficit théorique et déséquilibre territorial

♦ Une sous-représentation arithmétique des filières technologiques

On a déjà souligné que l'accès au niveau IV et au baccalauréat par la voie technologique est relativement plus faible dans l'académie qu'au niveau national. Au cours de la période 2000/2005, l'effectif des terminales technologiques a baissé de 500 élèves (dont 130 en STI et 426 en STT). La seule filière en expansion est SMS (+ 100).

Depuis plusieurs années, le rectorat calcule le « déficit théorique » de la filière technologique. La méthode consiste à comparer le poids des filières technologiques au niveau national et au niveau académique par rapport au poids de la démographie scolaire mesuré à partir des effectifs de 6^{ème} (4,66 % en 2005/2006). Les élèves de 1^{ère} technologique représentent 4,08 % des effectifs de France contre 4,72 % pour ceux de 1^{ère} générale et 4,97 % pour ceux de 1^{ère} professionnelle (Source rectorat - DEP La filière technologique dans l'académie de Bordeaux, 19 mai 2005).

A l'intérieur de la filière technologique, le secteur des services (3,88 %) est nettement le plus en retrait, beaucoup plus que le secteur de la production (4,53 %), en particulier la série STL.

Il y a donc « une sous-représentation arithmétique » des filières technologiques, essentiellement du secteur des services. Le différentiel théorique de l'académie pour la filière technologique calculé par le rectorat serait de plus de 930 élèves à la rentrée 2005, pour plus de 90 % dans le secteur des services.

Cette analyse est purement théorique : elle ne préjuge pas de la réponse à la question de l'adaptation quantitative et qualitative aux besoins de l'offre de formation technologique. Les conditions d'insertion professionnelle et les perspectives de poursuites d'études des bacheliers technologiques justifient-elles qu'on en accroisse le nombre ? L'offre est-elle bien répartie sur le territoire de l'académie ? L'analyse est-elle similaire pour l'industriel, le tertiaire et le secteur sanitaire et social ?

♦ Un déséquilibre territorial

Appliquée aux départements, la méthode de calcul du poids relatif de la filière technologique au regard du poids démographique de chacun d'entre eux au plan national met en relief des écarts territoriaux importants.

La Gironde est de loin le département le plus « déficitaire » au regard de ce critère avec 1,75 % (contre 2,10 % en 6^{ème}, 2,29 % en 1^{ère} générale et 2,43 % en 1^{ère} professionnelle).

C'est particulièrement net dans le secteur des services (1,72 %) qui représente les ¾ du déficit. Au total, ce département concentre 60 % du déficit de l'académie.

Les Landes (dans les deux secteurs) et la Dordogne (dans le secteur des services) sont également déficitaires, avec moins d'ampleur.

A l'inverse, dans les Pyrénées-Atlantiques et le Lot-et-Garonne, le poids de la filière technologique est proche du poids démographique du département, ou lui est supérieur.

Cette répartition déséquilibrée de l'offre de formation à l'intérieur de l'académie est donc au détriment de la Gironde : l'offre de formation technologique est moins importante là où l'effectif d'élèves potentiels est le plus important, c'est-à-dire en Gironde. Ce département n'accueille en 2005/2006 que 43,6 % des effectifs de terminale technologique, alors même que la Gironde scolarise plus de 47 % des élèves scolarisés en terminale, parmi lesquels des élèves d'autres départements.

Poids du département dans les effectifs de terminale de l'académie :

	24	33	40	47	64
STI	13,6	44,6	9,2	10,8	25,9
STL	12,1	40,3	6,3	5,3	36,1
STG	10,7	47,8	9,1	14,4	18,1
SMS	8,4	29,9	14,4	12,4	34,8
Ter techno	11,2	43,6	9,3	12,2	23,8
Ter générale	9,2	48,6	10	9,2	23,1
Ter prof	9,8	48,8	10	7,7	22,5
Terminales	9,9	47,3	9,8	9,8	23,2

Toutes terminales Public + privé ; Source : rectorat DEP, Juin 2006

tions technologiques, essentiellement par l'importance dans

A l'inverse, les autres départements, à l'exception des Landes, scolarisent dans ces filières une proportion d'élèves supérieure à leur poids dans l'ensemble des élèves de terminale, particulièrement le Lot-et-Garonne et la Dordogne, à un degré moindre les Pyrénées-Atlantiques. Le Lot-et-Garonne se distingue par un poids plus important des formations technologiques, essentiellement par l'importance dans ce département de la filière STG.

Les formations industrielles : un mélange d'excellence et de fragilité

♦ Des poursuites d'études importantes et une insertion professionnelle plutôt favorable

Les élèves des filières industrielles ont de bonnes perspectives tant pour les parcours de formation que pour les débouchés professionnels. Les bacheliers STI poursuivent massivement des études dans l'enseignement supérieur : 82 % en 2003 ; 78,5 % en 2004, dont les 9/10 en STS ou IUT. En STS, les bacheliers STI représentent un peu plus des 2/3 des élèves (67,2 % en 2005/2006), proportion légèrement en baisse du fait principalement de l'arrivée d'un plus grand nombre de bacheliers professionnels. Le taux de places vacantes en STS/STI baisse mais reste proche de 10 % (9,5 % en 2005/2006).

Les bacheliers de la série Sciences et Techniques de Laboratoire (STL) sont moins nombreux à poursuivre des études supérieures (environ 2/3).

Une étude réalisée par le rectorat en décembre 2004 sur les sortants de terminale technologique en 2003 et 2004 indique que les sortants de STI et de STL ont une insertion plus favorable que celle des STT et SMS.

Les résultats de l'enquête IVA sur la période 2001/2004 font apparaître que le taux d'accès moyen à l'emploi avec un baccalauréat technologique et encore plus avec un BTS est légèrement supérieur à la moyenne nationale dans les différentes filières industrielles (génie des matériaux, génie électrique, etc.).

♦ **Pourtant les formations industrielles ont comme partout un déficit d'attractivité**

Cette situation est paradoxale compte tenu des bons taux d'accès à l'emploi en Aquitaine au moins dans une partie des filières, soit au niveau IV, soit avec un BTS.

Dans les 5 départements et un nombre important de lycées polyvalents à dominante technologique industrielle, on constate une diminution des effectifs au cours des 5 dernières années dans ces formations. Cette diminution se manifeste par une baisse presque systématique du recrutement en 2^{nde} et une difficulté à alimenter les 1^{ères} technologiques industrielles du fait combiné d'un vivier insuffisant, d'une désaffection des élèves pour cette orientation et de la diminution du flux d'élèves en provenance des BEP.

Tous les proviseurs des lycées polyvalents industriels font état de la difficulté à recruter à l'entrée au lycée : l'image des métiers de l'industrie et la situation économique continuent de jouer contre l'attractivité de ces formations, malgré les liens étroits que la plupart des lycées concernés ont avec les milieux professionnels et l'existence avérée de débouchés importants.

Ces lycées sont en outre en concurrence, dans un contexte démographique défavorable, sauf en Gironde, avec les LP et les CFA qui proposent sur les mêmes filières de métiers des formations professionnelles débouchant directement sur l'emploi et répondant au désir d'insertion de proximité de nombreux jeunes.

Il est donc indispensable de conduire une action volontariste et continue d'information des élèves de 3^{ème} et de leurs familles : l'impression qui se dégage est qu'il se fait beaucoup de choses, dans les établissements et dans les carrefours des métiers organisés par les professions, les CIO ou le Conseil régional, au niveau de l'Aquitaine. Les « formations industrielles » ont néanmoins du mal à se faire entendre. Les établissements qui s'en sortent le mieux sont ceux qui ont une véritable stratégie, dans laquelle s'impliquent des enseignants en nombre significatif et qui collaborent avec les autres lycées de la zone de recrutement.

L'alimentation des 1^{ères} technologiques pose problème dans la majorité des lycées : sur les 8 LEGT comportant des formations industrielles visités au cours de l'année 2005/2006, 4 ont des effectifs en baisse en 1^{ère} technologique depuis au moins 2003. Pour les 4 autres, l'effectif est stable, voire en très légère progression, mais la baisse des effectifs en 2^{nde} les fragilise. La diminution de l'effectif est particulièrement importante dans deux lycées (- 28 % et - 17 %) ce qui représente respectivement 36 et 33 élèves en moins sur 3 ans. Elle est plus modérée dans deux autres (- 6,5 et - 7,5 %). Les filières touchées sont l'électrotechnique et l'électronique, et à un degré moindre les structures métalliques et le génie civil. La quasi totalité des lycées voit ses effectifs baisser en 2^{nde}. Pour certains, cette évolution s'accompagne d'une diminution de l'orientation en STI en fin de 2^{nde}.

♦ **La réaction des lycées face à ce phénomène qui les touche tous est très contrastée.**

Certains établissements sont très réactifs, d'autres vivent une crise d'identité et tardent souvent à prendre conscience de la perte d'attractivité de leurs formations et des difficultés croissantes de recrutement auxquelles ils vont devoir faire face.

Les lycées qui résistent le plus efficacement à cette évolution ont en commun plusieurs caractéristiques d'organisation et de fonctionnement. Ils sont très volontaristes dans l'information des élèves de 3^{ème}. Ils assument pleinement la polyvalence de leurs formations et s'efforcent notamment de maintenir une série scientifique (S-Sciences de l'ingénieur) solide, nécessaire à leur image. Ils ont de bons résultats aux examens.

Ils ont une politique de diversification des formations et ont mis en place des formations de statut différent, en particulier des formations en apprentissage, sous la forme de CFA publics ou de sections d'apprentissage gérées par le lycée ou des formations sous statut de formation continue. Leur objectif est de proposer des formations plus professionnalisées à des

jeunes qui souhaitent accéder rapidement à la vie professionnelle ou être immergés dans le monde du travail dès la préparation du diplôme.

Dans plusieurs de ces lycées, la mise en place dans le même établissement de formations générales, de formations technologiques et de formations professionnelles sous statut scolaire, en apprentissage et en contrat de professionnalisation du niveau V au BTS, est à la fois un instrument d'ouverture et d'adaptation aux besoins et un levier de politique pédagogique. On pense notamment à deux lycées dont les formations sont ciblées respectivement sur les métiers du bâtiment et de la mécanique et qui sont des pôles de réussite reconnus au delà de leur aire de recrutement, non seulement parce qu'ils ont des formations traditionnelles de qualité mais parce qu'ils ont su mettre en place des formations diversifiées adaptées à la diversité des publics.

D'autres lycées semblent en difficulté et surtout en interrogation sur leur identité et leur devenir : il s'agit souvent de « lycées techniques » qui privilégient leur dominante technologique sur la polyvalence des formations au détriment de la qualité de leur série scientifique. Cette spécialisation n'empêche pas un défaut de motivation de nombreux jeunes qui se traduit par un absentéisme de confort ou d'évitement, qui ne contribue pas à l'amélioration des résultats aux examens. Ils sont en outre moins ouverts à l'apprentissage alors même que beaucoup des jeunes accueillis ont un emploi qui leur permet de s'approcher du monde du travail. Dans certains établissements, l'offre est d'ores et déjà surdimensionnée et le maintien de certaines filières compromis, si le recrutement ne reprend pas.

Dans ces lycées, la SEP est en général très dynamique, bien remplie, de jeunes issus en moyenne, moins que d'ordinaire, de CSP défavorisées et qui poursuivent majoritairement leurs études vers le niveau IV, y compris en rejoignant la filière technologique dans une 1^{ère} ordinaire ou plus rarement une 1^{ère} d'adaptation. Cette logique de passerelle est néanmoins d'une portée réduite compte tenu des capacités d'accueil limitées au niveau V dans ces établissements.

Voici un lycée de 900 élèves, à très forte identité technologique, reconnu depuis longtemps par les milieux professionnels, et qui prépare principalement aux diplômes et aux métiers de l'industrie. Il propose aux jeunes une large palette de formations conduisant à de nombreuses spécialités du baccalauréat technologique STI et à cinq BTS. Il propose aussi la série S (option SI), ainsi que des formations de BEP et baccalauréat professionnel dans la SEP.

Le recrutement s'effectue dans un contexte concurrentiel compte tenu de la baisse démographique et de la diversité de l'offre de formation proposée aux jeunes dans l'agglomération. Le lycée recrute en partie au delà de son environnement immédiat car c'est un pôle reconnu pour les métiers de l'automobile et les arts appliqués.

Le lycée a des équipes d'enseignants très impliqués et dispose d'ateliers spacieux et très bien équipés, y compris d'un garage d'application pour la maintenance des véhicules et d'un laboratoire de mise au point et d'essai des moteurs. Les machines sont souvent récentes, financées grâce à la taxe d'apprentissage et témoignent de l'intérêt que portent les entreprises des secteurs concernés à la qualité des formations du lycée.

Pourtant, on constate une diminution des effectifs au cours des 3 dernières années dans la filière générale et technologique, en particulier en 2^{nde}, malgré un taux d'orientation important vers la 2^{nde} GT dans la ZAP. A l'inverse, la SEP se développe et les STS se maintiennent. La conséquence est une difficulté croissante à alimenter simultanément la 1^{ère} S et les 1^{ères} STI. On voit aussi qu'une proportion importante de jeunes quitte précocement le lycée, notamment en 2^{nde}. L'aspiration à une insertion professionnelle rapide, y compris en cours de scolarité et sans obtenir le diplôme est prégnante.

L'équipe de direction, le chef de travaux et les enseignants sont conscients de cette situation et de la nécessité de réfléchir au positionnement du lycée dans un environnement très riche en formations professionnelles sous statut scolaire ou en apprentissage. Le projet d'établissement fixe trois objectifs : recruter des élèves plus nombreux et plus motivés, amener tous les élèves à l'examen et améliorer les résultats. D'ores et déjà, la direction et les enseignants se sont mobilisés pour renforcer l'information des élèves en fin de 3^{ème}.

Ce lycée est caractéristique des difficultés que peut rencontrer un lycée à dominante industrielle pour maintenir son attractivité et ses résultats dans un contexte où les métiers préparés souffrent, pour certains en tout cas, d'une mauvaise image, et où certains jeunes optent pour des formations proposées par d'autres établissements, notamment en apprentissage, car elles sont plus ciblées sur une insertion rapide dans l'emploi.

L'enjeu des formations industrielles est donc essentiellement qualitatif : il faut convaincre les familles d'y envoyer leurs enfants, cela suppose d'être capable d'offrir dans tous les lycées concernés des formations adaptées, diversifiées et ouvertes dans une logique de parcours et de professionnalisation.

Les formations tertiaires : la nécessaire adaptation de l'offre

♦ La baisse structurelle de la filière STT

L'effectif et le poids (14 % en 2005) de la filière STT (désormais STG) dans l'ensemble des effectifs de terminale n'ont cessé de baisser au cours des 5 dernières années dans chacun des 5 départements.

Évolution de l'effectif de terminale STT

	24	33	40	47	64	Académie
2000	474	1874	351	596	714	4009
2003	439	1793	379	532	647	3790
2005	385	1711	325	515	647	3583
	-89	-163	-26	-81	-67	-426

Source : rectorat, effectif terminales

sionnel et apprentissage) et à un degré moindre sur la voie technologique industrielle.

C'est donc une tendance structurelle fondamentale de l'académie de Bordeaux, au sein de laquelle le développement de l'accès au niveau IV repose sur la voie générale et les formations professionnelles (enseignement profes-

♦ Une insertion et des parcours moins favorables que les bacheliers STI

Une forte proportion de bacheliers technologiques STT entre directement dans la vie professionnelle au niveau IV et connaît une insertion difficile. Le baccalauréat technologique n'est pas un diplôme à finalité professionnelle immédiate. Mais une forte proportion de bacheliers STT ne poursuit pas d'études supérieures et sort du système éducatif à ce niveau. Le taux de poursuite d'études des bacheliers STT dans l'enseignement supérieur est très inférieur à celui des bacheliers STI (plus de 90 %) et se situe en dessous de la moyenne nationale : 2 bacheliers STT sur 3 (61 % en 2003 ; 67 % en 2004), dont les 2/3 dans les formations technologiques supérieures courtes.

Une étude réalisée par le rectorat, en décembre 2004, sur les sortants de terminale technologique en 2003 et 2004 indique que les sortants de STT connaissent une proportion de chômeurs nettement supérieure à celle des bacheliers STI : 34 % et 40 % contre 17 %. Les emplois obtenus après une terminale STT sont seulement à 50 % des emplois non aidés contre 80 % dans le secteur de la production (Source : rectorat « la filière technologique tertiaire dans l'académie de Bordeaux, décembre 2004).

L'insertion est meilleure au niveau III. Les travaux conduits par le rectorat sur la prospective emploi/formation pour 2005/2015 (moyenne des résultats de l'enquête IVA par filière professionnelle sur la période 2001/2004) montrent que, pour le secteur tertiaire — administration et gestion — le taux d'accès à l'emploi est nettement plus favorable avec un BTS qu'avec un baccalauréat technologique en Aquitaine, comme en général. Pour cette filière qui représente la moitié des effectifs STS tertiaires, le différentiel est de 25 points pour le taux d'accès à un emploi non aidé entre Baccalauréat technologique et BTS.

On peut poser la question de savoir s'il y a un manque de capacités d'accueil ou un phénomène de sélectivité à l'entrée des STS. Le taux de poursuite d'études au niveau III augmente : à la rentrée 2004, un tiers des terminales STT a intégré une STS. Mais la proportion de bacheliers technologiques dans les STS tertiaires diminue : elle est passée de 58,8 % à 54,1 % de 2003 à 2005. Le taux de places vacantes en STS est pourtant de 8,1 % en 2005/2006 dans le secteur des services, il est vrai avec de fortes disparités selon les départements : en Gironde et dans les Pyrénées-Atlantiques, il est faible (4,4 % et 3,1 %) ; en Dordogne et dans le Lot-et-Garonne, il est de l'ordre de 16 %.

Si l'on confronte les différentes données recueillies, on peut avancer que les bacheliers technologiques tertiaires de Gironde manquent de possibilités effectives de poursuite d'études

dans les formations technologiques supérieures. Or, la possibilité de bénéficier d'un parcours de formation jusqu'en BTS ou DUT dans son lycée ou un lycée ou IUT proche est un critère de choix des familles à l'entrée au lycée et en fin de 2nde. L'absence d'une telle perspective peut amener à privilégier la voie professionnelle qui garantit mieux l'insertion professionnelle au niveau IV, sans exclure totalement la poursuite d'études.

De l'ensemble de ces données il ressort que les élèves des filières tertiaires ont à la fois moins de possibilités de parcours jusqu'au niveau III et de débouchés dans le monde du travail, compte tenu d'une certaine fragilité des débouchés professionnels.

L'offre de formation technologique tertiaire ne semble donc pas globalement déficitaire au niveau IV au regard de ce critère. En revanche, le faible taux de poursuites d'études des bacheliers technologiques STT rend plus difficile leur insertion professionnelle et requiert un examen de ses causes et des réponses envisageables.

◆ **Des disparités territoriales très importantes**

Le taux d'orientation en fin de 2nde vers la 1^{ère} STT a diminué de 1 point de 2000 à 2005 et est de 11,2 %. Mais cette proportion est très contrastée entre et à l'intérieur des départements :

Selon les départements : Élevée dans le Lot-et-Garonne (14,8 %) et les Landes (13,3 %) elle se situe à un niveau moyen en Gironde (11,4 %) et en Dordogne (10,8 %) et est seulement de 8,4 % en Pyrénées-Atlantiques.

Selon les ZAP, l'amplitude de la variation du taux d'orientation en STT est très forte entre les ZAP :

- 17 ZAP sur 25 ont un taux supérieur à la moyenne académique.
- Le taux varie de 5,9 % (ZAP Est-Dordogne et Bayonne-Biarritz) à 27,2 % (ZAP Ouest-Dordogne).

Dans les ZAP du Lot-et-Garonne et des Landes les taux sont élevés et homogènes :

- les 3 ZAP du Lot-et-Garonne ont des taux supérieurs à la moyenne : Marmande (16 %) ; Villeneuve/Fumel (16,1 %) ; Agen/Nérac (13,6 %) ;
- Il en est de même des 3 ZAP des Landes : Dax (13 %) ; Mont-de-Marsan (14,2 %) Parentis (14,1 %) ;

Dans les Pyrénées-Atlantiques, les taux sont presque tous au dessous de la moyenne académique dans les 4 ZAP : Bayonne/Biarritz (5,9 %), Oloron (7,1 %) Pau/Nay (10,8 %) ; Orthez (11,5 %) ;

En Gironde et en Dordogne, les taux sont très hétérogènes :

- en Gironde, l'écart est important entre d'une part les ZAP du Médoc (15,4 %), Blaye (15,2 %), Mégnac/Pessac (14,5 %), Bordeaux Rive-Droite (14,3 %), Libourne (14,2 %) et d'autre part les ZAP de Sud-Gironde (9,8 %), Bordeaux-Nord (7,6 %) et Bordeaux-Sud (7,3 %) ;
- en Dordogne, l'amplitude est considérable entre les 5 ZAP : Est-Dordogne (5,9 %), Périgueux (8 %), Nord-Dordogne (11,8 %), Bergerac (14,7 %), Ouest-Dordogne (27,2 %).

On constate aussi que la baisse générale et continue du taux d'orientation en STG affecte moins les ZAP où ce taux est le plus élevé : au contraire, dans plusieurs de ces ZAP, il a tendance à augmenter (Blaye, Médoc, Libourne, Marmande, Mont de Marsan, Ouest-Dordogne).

Les zones où la filière STT est la plus implantée sont principalement les ZAP socialement plus défavorisées, corrélation qu'on ne retrouve pas pour la filière STI. C'est particulièrement marqué en Gironde où l'hétérogénéité entre les ZAP est la plus forte : les ZAP de Bordeaux rive droite, Blaye, Médoc qui ont les taux d'orientation les plus hauts ont toutes plus de 30 % de jeunes de CSP défavorisées. C'est vrai aussi, l'hétérogénéité en moins, en Lot-et-Garonne et dans les Landes.

Ailleurs, cette corrélation n'est pas systématique, notamment en Dordogne : le taux d'orientation en STG est dans certains cas équilibré par une orientation importante en STI (Périgueux ; Est- Dordogne) et dans d'autres par des taux élevés de redoublement et de sortie en fin de 2^{nde} (Nord-Dordogne), ce qui n'a pas du tout la même signification.

La situation est homogène dans l'autre sens dans les Pyrénées-Atlantiques.

♦ **Un ajustement nécessaire de l'offre de formation**

Le rôle de la filière STT est très variable selon les territoires. Dans un certain nombre de lycées polyvalents de l'académie, elle exerce une fonction déterminante dans le fonctionnement en passerelle des voies de formation. Elle permet à des élèves qui ne peuvent poursuivre dans la voie générale avec un pronostic de réussite de trouver une voie qui les mène au baccalauréat.

Ce rôle est particulièrement marqué dans les zones socialement défavorisées. C'est une donnée très importante pour l'accès du plus grand nombre au baccalauréat. Néanmoins, on constate qu'un certain nombre d'élèves susceptibles de réussir leur cursus dans cette voie n'ont pas la possibilité de le faire : la faiblesse des taux d'orientation vers la 2^{nde} GT et l'importance des redoublements et des sorties en fin de 2^{nde}, particulièrement marqués dans certaines zones, les en écartent.

L'enjeu pour l'académie n'est donc pas un rattrapage arithmétique de la filière STT dans son ensemble mais une amélioration pragmatique de son efficacité. Il s'agit de donner aux élèves qui en relèvent de meilleures chances d'y accéder et d'y réussir.

Si un développement global de l'offre ne semble pas répondre aux besoins de l'académie, en revanche un ajustement de la carte des formations tertiaires, en particulier en Gironde, peut-être nécessaire. L'absence, l'éloignement ou l'insuffisance de l'offre peuvent dans certaines zones pénaliser certains jeunes qui ne sont pas admis en filière générale et ne souhaitent pas préparer immédiatement un métier en LP.

Il est important en outre d'inscrire la filière STG dans une logique de parcours, à savoir la possibilité pour des jeunes de poursuivre leur cursus dans une formation de niveau III, niveau où l'insertion professionnelle est nettement plus satisfaisante.

Une offre insuffisante en SMS, en particulier en Gironde

12 établissements préparent le baccalauréat SMS (7 publics, 5 privés). La demande des familles est particulièrement forte en 2^{nde} et le taux de pression est donc très élevé. Une étude du rectorat (DEP, 30 mai 2006, Poursuites d'études et insertion après un baccalauréat SMS) montre que l'académie se situe dans le dernier quart pour les formations SMS.

Les bacheliers SMS sont les bacheliers technologiques qui poursuivent le moins leurs études vers l'enseignement supérieur : 47 % en 2004, dont 29 % seulement dans les formations de la santé et du social (soit beaucoup moins que la moyenne nationale et 17 % en STS (essentiellement le BTS économie sociale et familiale). Cette situation est moins la conséquence d'une bonne insertion après le baccalauréat que d'un déficit de l'offre de formation au niveau III.

La prévision des effectifs des métiers aquitains réalisée par le rectorat (DAFPIC) indique que les familles professionnelles du secteur santé social devraient générer un nombre d'emplois nouveaux très important et que les métiers auxquels sont destinés les bacheliers SMS sont porteurs.

En outre, l'offre de formation est inégalement répartie au sein de l'académie La filière SMS est fortement présente dans les Pyrénées-Atlantiques, les Landes et le Lot-et-Garonne. En revanche, elle est peu développée en Dordogne et surtout en Gironde.

Dans ce contexte la Gironde apparaît nettement sous dotée pour la filière SMS tant du point de vue de l'équilibre général de la carte des formations de l'académie que des besoins

prévisionnels des professions. C'est un espace potentiel de développement de l'accès au niveau IV dans ce département qui est le plus éloigné des objectifs académiques et nationaux.

2/ L'enseignement professionnel : un rôle central dans la réussite scolaire et l'insertion

Une forte attractivité

La place de l'enseignement professionnel dans cette académie est ancienne et ancrée dans l'ensemble culturel et économique aquitain. Le nombre important de lycées professionnels en est un premier signe. L'enseignement professionnel a dans cette académie un poids plus important que la moyenne nationale dans les formations de second cycle.

Cela est le résultat cumulé de la demande des familles et des décisions d'orientation, comme il a été montré plus haut, mais c'est aussi le résultat de la politique de l'offre de formation conduite par les recteurs successifs et le Conseil régional.

◆ Des effectifs en progression

De 2000 à 2004, l'effectif de l'enseignement professionnel dans les établissements publics et privés sous contrat (formations de niveau V et IV sous statut scolaire) a progressé de 1550 élèves soit 5,1 %.

- de 22200 à 22900 soit 700, soit + 3,1 % pour les formations de niveau V, soit plus que dans l'ensemble de la France (+ 3,2 %) ;
- de 7660 à 8510, soit 850, soit + 12,7 % pour les formations de niveau IV (plus que le national : 1,3 %).

Ces deux chiffres sont symptomatiques de l'attractivité de l'enseignement professionnel : le niveau V, pourtant déjà bien développé, progresse encore ; Le niveau IV croît de manière exponentielle et, on l'a vu, a une contribution au niveau IV de l'académie supérieure à la moyenne nationale.

Cette tendance s'est poursuivie en 2005/2006 avec une nouvelle augmentation de plus de 1,5 %.

◆ Des disparités territoriales importantes

Cette tendance n'est pas uniforme dans l'académie : le niveau IV professionnel progresse partout alors que le niveau V augmente en Dordogne, Gironde et Landes et diminue dans les deux autres départements ; la Gironde à elle seule voit ses effectifs progresser de plus de 1000 élèves, soit les $\frac{3}{4}$ de l'augmentation totale.

L'académie se caractérise par de très fortes disparités à l'entrée au lycée professionnel : en 2005, le taux d'orientation de 3^{ème} générale en LP (CAP et 2^{nde} professionnelle), qui est en moyenne académique de 32,40 % (décisions d'orientation des conseils de classes, juin 2005) varie beaucoup à l'intérieur même des départements. Si l'on prend la ZAP comme unité de mesure comparative, on constate une amplitude de 20 points de ce taux. Il est supérieur à 35 % dans 10 ZAP, (parmi lesquelles 3 en Dordogne, 2 en Lot-et-Garonne et 5 en Gironde), dont plus de 45 % dans deux ZAP (Ouest-Dordogne et Blaye) et autour de 40 % dans deux autres (Bergerac et Villeneuve-Fumel). Il est en revanche de moins de 29 % dans 7 ZAP, parmi lesquelles les 4 ZAP des Pyrénées-Atlantiques.

◆ L'image positive du lycée professionnel

Ce qui frappe dans cette académie, c'est que le lycée professionnel n'est pas de façon systématique la solution de dernier recours après une série d'échecs. On choisit souvent d'y aller pour des raisons positives, qui tiennent à l'image d'établissements qui offrent des formations professionnelles adaptées aux besoins des professions, souvent reconnues comme des

pôles de formation au niveau régional et débouchant sur la possibilité d'une insertion professionnelle rapide et correcte sur un premier emploi.

À cet égard, l'enquête IVA sur le devenir des jeunes sortis d'une formation technologique ou professionnelle en 2003/2004 (source : rectorat, septembre 2005, *Stat. Info.* 05-05) montre que le taux d'accès à l'emploi avec un baccalauréat professionnel est de l'ordre de 70 %, soit un taux comparable à celui des titulaires d'un BTS. Le taux d'insertion des titulaires d'un diplôme de niveau V est moins bon, mais des informations convergentes montrent que, dans certaines filières de la production, le différentiel entre les taux d'accès à l'emploi aux niveaux V et IV est moins important en Aquitaine qu'au plan national, en particulier pour le CAP (Source : rectorat, DAFPIC). Il est vrai qu'une grande partie des jeunes dispose « d'un contrat aidé », principalement en apprentissage. Il y a un espace d'insertion au niveau V d'ailleurs attesté par les indicateurs sur les sorties du système éducatif.

L'image des lycées professionnels est celle d'établissements qui prennent les jeunes tels qu'ils sont, qui jouent un rôle de remédiation scolaire pour un certain nombre d'entre eux et leur donne une formation solide attestée par de très bons résultats aux examens. En fin, et ce n'est pas leur moindre argument, leur fréquente proximité géographique, qui permet aux familles de retenir l'établissement qui propose la spécialité recherchée au plus près de là où elles résident.

À titre d'exemple, voici un lycée professionnel situé dans une ville de taille moyenne, attractif et ouvert, bien implanté dans l'environnement professionnel et qui conduit la grande majorité de ses élèves à la réussite scolaire.

Cet établissement accueille 490 élèves, issus à 55 % de CSP défavorisées. Les effectifs qui avaient stagné de 1999 à 2002 sont passés de 450 à 490 en 4 ans. Le taux d'attractivité des formations, inégal selon les filières, a progressé et est globalement de 1,7, soit un taux de places vacantes de moins de 2 %.

L'équipe de direction a diversifié l'offre de formation en fonction des besoins de qualification des entreprises mais aussi de la diversité des publics. Auparavant centré sur la couture floue et le secrétariat, le LP propose une gamme de formations menant aux métiers de l'hôtellerie, de la comptabilité, de la vente et du sanitaire et social, au niveau V et au niveau IV. L'établissement fait un gros travail de communication (participation des élèves à des actions humanitaires ou à des concours hôteliers ; journées portes ouvertes).

Il dispose d'une 3^{ème} PVP (dont les élèves sont orientés à 60 % vers la 2^{nde} professionnelle), d'un CAP à accès prioritaire (qui accueille essentiellement des élèves de SEGPA) et prépare à 5 BEP et 4 baccalauréats professionnels. Il a en outre des sections européennes sur lesquelles il bâtit une partie importante de sa communication extérieure.

Les enseignants (l'établissement en compte au total 65) disent volontiers jouer un rôle de remédiation avec des élèves qui arrivent en situation d'échec et qu'ils essayent de remettre en confiance. Il n'y a pas de dispositif organisé de prise en charge des élèves en difficulté mais un suivi et un soutien individuels ; un dispositif d'étude obligatoire encadré par les assistants d'éducation a été mis en place pour les internes de BEP ; les enseignants sont impliqués dans des projets pluridisciplinaires (PPCP) et culturels (classe à PAC, atelier de danse, etc.) qui selon eux constituent une autre dimension nécessaire des apprentissages.

On constate une bonne fluidité des parcours : il y a 6 % de sorties en 2^{nde} professionnelle soit moins qu'au niveau académique : pour prévenir les sorties en cours de cursus, plusieurs actions ont été mises en place, en particulier une cellule de veille, un suivi personnalisé des élèves abséistes et un dialogue avec leurs familles :

- 60 % des élèves poursuivent leurs études vers le baccalauréat après le BEP ;
- les résultats aux examens sont bons, voire excellents dans certaines spécialités, du CAP au baccalauréat professionnel.

L'organisation des stages en entreprises s'effectue sans difficulté majeure ; l'insertion professionnelle se fait plutôt au niveau IV.

Cet établissement est caractéristique de la place et du rôle des lycées professionnels dans cette académie. L'effectif augmente dans un contexte démographique défavorable. Les élèves travaillent, sont suivis et ont plutôt de bons résultats aux examens. L'entrée rapide dans la vie professionnelle qui est leur objectif s'effectue pour la majorité au niveau IV mais la poursuite d'études en STS peut être nécessaire dans certaines spécialités.

◆ **Une orientation de précaution, liée à la sélectivité à l'entrée en LEGT**

Le processus de sélectivité au collège et à l'entrée au lycée qui a été décrit plus haut se traduit, dans certains établissements et parfois au niveau d'une ZAP entière, par des taux d'orientation très faibles en 2^{nde} GT et simultanément, par une orientation importante vers la 2^{nde} professionnelle en LP ou en SEP de LEGT. On voit ainsi simultanément les effectifs diminuer en 2^{nde} dans les LEGT tandis que les LP proches ou la SEP du même LEGT voient leurs effectifs progresser.

Le fonctionnement de certaines SEP montre que l'orientation vers la seconde professionnelle est pour un nombre non négligeable de jeunes une orientation de sécurité. Ces SEP sont composées en partie d'élèves qui n'ont pas crû pouvoir demander la 2^{nde} GT ou que les conseils de classe de 3^{ème} ont orientés par précaution vers la voie professionnelle. Une partie importante de ces élèves continue ses études après l'obtention du BEP vers le niveau IV et pour certains intègrent une 1^{ère} technologique.

La voie professionnelle est utilisée alors comme un choix de prudence. Cette manière de faire qui conjugue les exigences des enseignants et le manque d'ambition ou de confiance des familles « détourne » certains élèves des formations générales et technologiques et en incite d'autres à se tourner vers d'autres systèmes de formation, faute d'être accueillis en seconde professionnelle.

Voici, à titre d'exemple, dans une ville moyenne de 25000 habitants, un lycée polyvalent à dominante scientifique et tertiaire de plus de 1000 élèves, comportant une SEP de 270 élèves, qui a vu ses effectifs diminuer de 2003 à 2005 de 11 % en 2^{nde} générale et technologique. Ce constat doit être rapproché des chiffres sur l'orientation en fin de 3^{ème} dans la ZAP : 54 % seulement des élèves sont orientés en 2^{nde} GT.

A l'inverse, résultat d'un taux d'orientation très fort en 2^{nde} professionnelle, la SEP fait le plein et ses effectifs ont progressé d'une dizaine d'élèves au cours de la même période. La poursuite d'études après le BEP est particulièrement importante puisqu'elle dépasse 60 %. La 1^{ère} technologique accueille une proportion importante de jeunes du BEP, entre 1 sur 4 et 1 sur 5 selon les années. La voie professionnelle est utilisée par « le système » et les familles pour donner toutes leurs chances à des élèves moyens, y compris celle de rejoindre la voie technologique après le BEP.

La SEP fonctionne donc comme une voie de réussite et les passerelles jouent leur rôle. Mais on peut se demander si ce même dispositif ne pourrait pas fonctionner avec un accès moins malthusien en 2^{nde} GT, qui permettrait d'accueillir dans la SEP des jeunes qui dans le fonctionnement actuel n'y trouvent pas de place et ont du mal à trouver une solution dans un autre établissement. Ce phénomène a un double effet : il contribue à sous-alimenter la 2^{nde} GT et par ricochet la 1^{ère} technologique et il prive de place dans la voie professionnelle des élèves qui y auraient (peut-être) réussi.

Un rééquilibrage progressif de l'offre de formation

◆ **Les objectifs du PRDF et les orientations de l'académie**

Le PRDF 2001/2006, adopté par le conseil régional en juin 2001 après une réflexion qui a fortement associé le rectorat, fixait comme objectifs d'assurer à tous une qualification minimum de niveau V et d'amener chacun au niveau le plus élevé possible. Pour y parvenir, il soulignait que toutes les voies de préparation devaient être mobilisées, dans une logique de complémentarité : les séries générales et technologiques, mais aussi le baccalauréat professionnel ainsi que le brevet professionnel ; la voie scolaire mais aussi l'apprentissage.

En lien avec le PRDF, l'académie a défini et mis en œuvre une politique pluriannuelle d'adaptation de la carte des formations visant à favoriser l'accès à la qualification, aux niveaux V et IV, en prenant en compte l'évolution des besoins des professions. La politique académique s'est articulée autour de 5 objectifs : plusieurs circulaires rectores (27 juillet 2001 et 20 septembre 2002) ont tracé les grandes orientations de la carte des formations de l'académie :

- parvenir à une meilleure cohérence de l'offre de formation sur le territoire régional ;
- favoriser les évolutions nécessaires pour améliorer la qualité des formations existantes en fonction des données économiques et sociales ;
- harmoniser les transitions entre les cycles ;
- redonner une identité et une attractivité aux établissements en situation de recrutement difficile ;
- consolider des pôles et des réseaux de formation reconnus dans les secteurs professionnels porteurs d'avenir.

Deux grandes priorités ont été données à la mise en œuvre de ces objectifs par la circulaire du 11 juillet 2003 qui a précisé les objectifs de l'enseignement professionnel pour la période 2004/2006. Elle a servi de base pour la préparation des rentrées 2004, 2005 et 2006 (circulaires des 20 juillet 2004 et 28 septembre 2005).

- adapter les capacités d'accueil en rééquilibrant l'offre à l'intérieur de l'académie et en réduisant le nombre de places vacantes ;
- adapter les formations en confortant les filières ; en recherchant la continuité des parcours du niveau V au niveau IV, voire au niveau III ; en diversifiant l'offre en fonction des publics à accueillir (élèves, apprentis, stagiaires formation continue) et de la durée des cursus (préparation en un an de certains diplômes). Le lycée des métiers était présenté comme un instrument au service de ces orientations.

♦ **Une adaptation continue des capacités d'accueil et des filières de formation**

Un ajustement des capacités excédentaires était nécessaire, compte tenu du nombre considérable de places vacantes dans les lycées professionnels (1800 en 2002) et de l'écart entre la Gironde qui se trouvait déficitaire dans ce contexte et les autres départements : à partir de 2003 une procédure permettant d'anticiper les demandes des établissements a été mise en place pour sortir d'un fonctionnement dans lequel chaque demande était examinée de manière ponctuelle, ce qui se traduisait souvent par des ouvertures de section sans véritable réflexion globale sur les besoins. Chaque établissement a été doté « d'un dossier de référence », qui établit les évolutions prévisionnelles en termes d'effectifs puis les orientations possibles de l'offre de formation et qui sert de base au dialogue entre les services académiques (DAF-PIC et DSM) et les lycées.

Ces dossiers sont examinés avec les services du Conseil régional avant leur envoi aux chefs d'établissement. Ces questions sont évoquées lors des CAEN. La collaboration entre services académiques et services du Conseil régional est appréciée positivement par l'ensemble des acteurs. Néanmoins, des désaccords se manifestent à propos de projets de fermeture de sections à faibles effectifs et peuvent conduire à des décisions contradictoires comme le renouvellement par la Région de l'équipement d'une section un an avant sa fermeture.

Sur la période 2000/2004, le nombre de formations professionnelles a augmenté de 42, soit 4 %. Cette évolution a bénéficié presque exclusivement à la Gironde avec un solde de 38 ouvertures, alors que dans le même temps ce solde était négatif pour la Dordogne (- 4) et le Lot-et-Garonne (- 6) et légèrement positif dans les Landes et les Pyrénées-Atlantiques (+ 7 chaque).

À la rentrée 2005, ce mouvement s'est poursuivi : les capacités d'accueil dans l'enseignement public professionnel ont augmenté de 538, dont un solde positif de 252 pour la seule Gironde et 111 pour les Landes.

Outre le rééquilibrage territorial de l'offre, la politique académique a eu pour objectif de développer le baccalauréat professionnel (+ 48 sections) et de restreindre les capacités en

BEP (- 28), là où le surdimensionnement était patent. Elle a également favorisé l'ouverture de formations de CAP, susceptibles d'accueillir certains publics prioritaires comme les élèves de 3^{ème} de SEGPA (+ 14).

Cette action a permis de réduire le nombre de places vacantes qui reste néanmoins élevé : plus de 1200 en 2005/2006.

Taux de places vacantes des premières années de formation :

	2002	2003	2004	2005
CAP	19	13,6	15,1	10,7
BEP	8,1	6,7	7,5	6,2
Bac Pro	17	13,8	12	12,8

(Source : rectorat, SAIO, « Repères statistiques, Affectations, Rentrée 2005 »)

Par rapport à 2002, le taux de vacance de places a évolué différemment selon les niveaux (Documents CAEN du 15 novembre 2004 et 15 novembre 2005).

- il a diminué nettement en CAP (10,5 % contre 19 % en 2002), soit 171 places à la rentrée 2005 contre 330 à la rentrée 2002 (Documents CAEN du 15 novembre 2004 et 15 novembre 2005).
- il a baissé en BEP (6,2 % contre 8,1 en 2002), soit 510 places en octobre 2005 contre 775 en 2002. Mais il reste à 9,1 en Dordogne et 7,5 en Lot-et-Garonne alors qu'il est seulement de 4,8 % en Gironde.
- il demeure élevé pour les baccalauréats professionnels (13,1 % contre 17 % en 2002) soit 529 places contre 700 dont des taux de 16 % en Dordogne dans les Landes et dans les Pyrénées-Atlantiques, mais de 10,7 en Gironde.

Il concerne, pour largement plus de la moitié (750), le secteur de la production (dont plus de 400 en CAP/BEP).

Il affecte relativement moins la Gironde que les autres départements :

- 450 places vacantes en Gironde (36 %) soit relativement moins que son poids dans l'ensemble des formations de l'académie.
- 300 en Pyrénées-Atlantiques (24 %) ;
- proportionnellement plus que leur poids dans les trois autres départements : 181 dans les Landes (14,5 %), 173 en Dordogne (14 %) et 142 en Lot-et-Garonne (11,3 %).

L'offre de formation apparaît donc encore surdimensionnée, en particulier dans le secteur de la production, au niveau V (avec un taux d'attractivité de 1,2 pour les BEP) et insuffisamment exploitée pour les baccalauréats professionnels dont le taux d'attractivité est de 1,5 et même de 1,6 en Gironde. Cette situation pose la question des poursuites d'études après le BEP et du profil des formations proposées.

Voici un lycée professionnel situé dans l'agglomération Bordelaise. Presque complètement restructuré il y a dix ans, installé dans un grand parc, il a belle allure et offre des espaces agréables et bien équipés.

L'établissement regroupe cette année 507 élèves (dont 96 internes) pour une capacité d'accueil de 555. Cet effectif est quasiment stable depuis cinq ans. Les élèves proviennent de 18 collèges différents. Ils sont, plus que la moyenne académique, originaires de CSP défavorisées. Le LP assure en outre la gestion d'un CFA de 228 apprentis, implanté en son sein et participe aux activités du GRETA.

Le LP propose cinq pôles de formation dans des filières industrielles (électrotechnique, électronique, productions mécaniques informatisées, maintenance des systèmes mécaniques automatisés, métiers de la mode et industries connexes), qui permettent une insertion correcte dans la vie active mais qui, pour plusieurs d'entre elles, souffrent d'un manque d'attractivité et ne sont pas remplies. Outre une 3^{ème} PVP, il offre une gamme de formations du niveau V au niveau IV : 2 CAP, 4 BEP, 3 baccalauréats professionnels (dont certaines sections de préparation en 3 ans).

Les élèves sont calmes, mais selon les enseignants ils ont « du mal à se mettre au travail et à se concentrer » et il y a une tendance forte à l'absentéisme. Les taux d'abandon en cours d'année ou de réorientation en fin de première année ne sont pas négligeables : 18 % en première année de BEP et 16 % en première année de bac pro. A ce dernier niveau, les abandons résultent soit d'une pré-embauche sans di-

plôme soit d'une difficulté à se mettre à niveau dans les baccalauréats préparés en 3 ans.

On sent une volonté de l'équipe de direction, relayée par des enseignants très attachés à leur établissement, de prendre en charge ce problème pour une plus grande efficacité pédagogique. Pour les élèves en difficulté, des cours de soutien sont organisés en français surtout et en mathématiques, en particulier dans les 3^{èmes} PVP et dans les classes de CAP. Ces élèves sont également suivis par une cellule de veille. L'absentéisme ayant frappé assez fortement certaines classes, les élèves trop souvent absents n'ont pas été présentés à l'examen.

Ce lycée professionnel est représentatif des contraintes spécifiques des LP industriels qui ont du mal à remplir certaines formations moins attractives et ensuite à motiver et à garder les élèves.

Le Conseil régional est engagé dans l'élaboration du prochain PRDF. Dans ce contexte et en collaboration avec les services de la Région, le rectorat a mis au point au début de 2006 plusieurs outils, en vue de la définition des orientations pour la carte des formations 2007/2010, (DAFPIC, DEP, SAIO, DSM) :

- d'une part un ensemble de données sur la prospective emploi-formation en Aquitaine entre 2005 et 2015 par filière et famille professionnelle, afin de dresser un bilan de l'évolution de l'emploi jusqu'en 2005 et de repérer les secteurs qui vont recruter d'ici 2015.
- d'autre part, pour chaque diplôme et famille professionnelle, ont été établis des tableaux qui comportent l'évolution des effectifs (y compris les taux de pression en 1^{ère} année de formation et le nombre et le taux de places vacantes en 2004/2005), par type de formation (public, privé, apprentissage), et en moyenne sur 2001/2004 les taux de sortie, taux de chômage et taux d'accès à l'emploi (pour ces derniers, comparés aux taux nationaux).

Les enjeux de la voie professionnelle

♦ Les possibilités de parcours jusqu'au baccalauréat professionnel

La faiblesse relative de la filière technologique donne à l'enseignement professionnel une responsabilité plus grande dans l'accès au niveau IV. Il est donc logique et nécessaire que l'offre de formation et l'organisation des parcours permettent à une proportion de jeunes plus importante qu'en moyenne de poursuivre leur formation après l'obtention du BEP, d'autant que les flux vers les 1^{ères} d'adaptation ont nettement diminué ces dernières années.

Le taux d'accès au baccalauréat professionnel après le BEP se situe pour l'académie autour de 60 %, dont 47 % pour la 1^{ère} professionnelle. Ce chiffre est particulièrement élevé en Dordogne et en Gironde.

C'est un enjeu majeur pour l'académie. Le choix, fondé, de ne pas chercher à rattraper le retard arithmétique de la filière STG (ce qui n'exclut pas, on l'a vu, une politique d'ajustement de l'offre notamment en Gironde) implique un développement de l'accès au niveau IV par la voie professionnelle, c'est-à-dire l'accès d'un plus grand nombre de jeunes aux formations et au diplôme du baccalauréat professionnel.

♦ Les poursuites d'études après le baccalauréat professionnel

La proportion de jeunes bacheliers professionnels qui poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur est nettement inférieure à la moyenne nationale : 15,5 % contre 22,1 % en 2004 (Source Rectorat DEP/SAIO Septembre 2005).

Ce différentiel est notamment important pour l'accès en STS (11,6 % contre 15 %). La part des bacheliers professionnels y progresse cependant chaque année : elle est en 2005/2006 de 12,5 % (16,3 % dans le secteur de la production ; 9,9 % dans celui des services).

Cette situation mérite un examen approfondi. Le choix de développer la voie professionnelle plutôt que la voie technologique (surtout dans le tertiaire) pourrait à moyen terme

poser un problème d'alimentation des formations de niveau III (moins à court terme, on l'a vu, car il y a un vivier potentiel de bacheliers STG qui ne poursuit pas ses études).

Les indicateurs d'insertion montrent que le niveau III et notamment le BTS donne plus de garantie que le baccalauréat professionnel, non sur l'accès à l'emploi, mais sur la qualité des emplois obtenus qui sont en plus forte proportion des emplois « non aidés » (CDI, CDD).

Le nombre de jeunes qui obtiennent une mention au baccalauréat professionnel est nettement supérieur à la moyenne nationale (contrairement aux autres examens) ce qui fournit un pronostic plutôt favorable en cas de poursuite d'études. De plus, le droit d'accès en BTS donné désormais aux titulaires d'une mention « bien » ou « très bien » devrait logiquement susciter une demande plus forte.

Certains lycées ont déjà pris en compte cet enjeu, en particulier en proposant des préparations au BTS par apprentissage, type de formation qui peut être bien adapté au profil des jeunes et répondre au souhait d'insertion dans le monde du travail dès la formation. D'autres ont mis en place des formations sous contrat de travail, de type formation continue, en particulier des contrats de professionnalisation.

♦ Enseignement professionnel et apprentissage : concurrence ou complémentarité ?

On a analysé plus haut la place des formations en apprentissage. Elle est importante au niveau V et se développe au niveau IV. Les EPLE y ont pris une place relativement importante, tout du moins en Gironde et dans les Pyrénées-Atlantiques.

Les lycées professionnels sont cependant peu présents dans ce paysage : sur les 4 CFA publics de l'académie, qui représentent 86 % du total des apprentis formés sous la responsabilité des EPLE, un seul est rattaché à un LP (CFA du Vigean). Les autres sont rattachés à des lycées polyvalents à dominante technologique qui comportent pour certains une SEP.

La participation des LP se limite actuellement à la gestion de 6 sections d'apprentissage pour de faibles effectifs. Le développement programmé de l'apprentissage risque de créer de fait une situation de concurrence entre deux voies d'accès au même diplôme, en particulier dans les territoires de l'académie connaissant un certain déclin démographique.

Le rectorat et le Conseil régional souhaitent développer le nombre de sections d'apprentissage et envisagent pour accompagner la mise en œuvre de cet objectif la création d'un CFA académique qui gérerait l'ensemble de ces sections. Dès la rentrée 2006, il a été prévu d'ouvrir une dizaine de sections d'apprentissage supplémentaires dont 5 en lycée professionnel (2 en Gironde, 2 dans les Landes et une en Dordogne) et 4 en LEGT (2 en Gironde et 2 dans les Pyrénées-Atlantiques).

On remarque que la moitié des ouvertures est prévue en Gironde, département qui compte déjà le plus grand nombre d'apprentis en EPLE. En sens inverse, on observe l'absence d'ouvertures (à une exception près) en Dordogne et en Lot-et-Garonne, départements dans lesquels l'apprentissage est presque inexistant en EPLE.

Cette situation est d'autant plus remarquable que dans 8 cas sur 9, les formations ouvertes en EPLE sont des formations de niveau IV (baccalauréat professionnel, brevet professionnel, titre professionnel homologué) et III (BTS). Les EPLE contribuent ainsi à tirer vers le haut la qualification des jeunes tout en répondant aux désirs de certains d'entre eux de s'immerger dans le monde quotidien du travail pendant leur formation et de bénéficier d'une rémunération.

La non-implication des EPLE dans l'apprentissage en Dordogne et Lot-et-Garonne suscite, indépendamment de toute appréciation sur les objectifs et la qualité des formations des CFA privés, deux grandes interrogations :

- d'une part, peut-on raisonnablement envisager le maintien des capacités d'accueil des LP, déjà excédentaires comme on l'a vu, dans un contexte démo-

graphique défavorable et un environnement marqué par le désir de nombreux jeunes de choisir l'apprentissage, solution qui leur permet plus facilement que la formation sous statut scolaire une insertion très rapide dans le monde du travail.

- en second lieu, on doit souligner que, compte tenu de la prépondérance des formations de CAP dans les CFA privés, l'absence de formations en apprentissage en EPLE a pour conséquence de restreindre la possibilité pour les jeunes d'atteindre le niveau IV dans ces départements.

Pour ces différentes raisons, il est nécessaire d'examiner comment les EPLE pourraient mettre en place de telles formations : deux actions menées dans ces départements ouvrent des pistes : celle de la complémentarité et du partenariat avec un CFA privé (ouverture d'une SA brevet des métiers de l'ébénisterie au LP de Thiviers en Dordogne en liaison avec le CFA départemental du BTP) ; celle du mixage des publics, scolaires et apprentis, au LP de Fumel en Lot-et-Garonne.

3/ La voie générale, sa place dans le dispositif

Il va de soi qu'une telle configuration des choses, en ses déséquilibres comme en sa complexité, ne reste pas sans effet sur le positionnement de la voie générale. Il faut sans doute y voir un trait spécifique : dans l'académie de Bordeaux, la voie générale trouve sa place dans le contexte des choix d'orientation ou des comportements qui concernent aussi les autres voies, et elle occupe en cela une position sensible et « stratégique ». Il convient donc d'observer que la « voie générale », dans l'académie de Bordeaux, quel que soit le prestige qui s'y attache — prestige non moins lié à la tradition d'un enseignement classique qu'à une importante sélectivité sociale —, ne se pose pas indépendamment de tout contexte. Elle est solidaire des autres voies, et elle se positionne largement par rapport à elles.

Les effets des pratiques d'orientation dans les collèges

Le premier point et le plus important à relever est l'incidence des pratiques d'orientation dans les collèges sur le remplissage et le poids de la voie générale. Ces pratiques ont des effets multiples, contrastés selon les départements, qui ne sont pas sans conséquences sur la pédagogie, ni, au bout du compte, sur le parcours des élèves qui empruntent cette voie et sur les performances de l'académie.

L'orientation vers la voie générale concède assurément à l'image prestigieuse de celle-ci dans la mesure où elle se fait en plusieurs étapes, assez significatives : le cas du Lot-et-Garonne est caractéristique, même si ce n'est pas le cas général. Ainsi peut-on observer, dans une première étape, en fin de 3^{ème}, d'une part que l'orientation vers la voie professionnelle est supérieure à la moyenne académique, et d'autre part que l'orientation vers la 2^{nde} générale et technologique est inférieure à cette moyenne. La deuxième étape se situe en fin de 2^{nde}, où l'orientation vers la voie générale est encore inférieure à la moyenne académique et l'orientation vers la voie technologique supérieure. Ces pratiques d'orientation montrent très clairement, en dehors des difficultés scolaires propres au Lot-et-Garonne et à sa ruralité, en dehors aussi peut-être des intentions plus ou moins élitistes de certains acteurs de l'orientation, que la voie générale apparaît, longtemps à l'avance, comme celle dont il faut écarter un certain nombre d'élèves — traduction de son prestige en termes d'orientation — ; de surcroît, on l'a vu précédemment, l'orientation vers la 2^{nde} GT apparaît non pas comme une étape pour diriger les élèves vers la voie générale, mais en fait comme une transition conduisant vers la voie technologique (elle-même sélective à sa façon) ceux des élèves qui n'avaient pas été envoyés en LP à l'issue de la 3^{ème}. Il faut noter que tout cela n'empêche pas, au total, qu'il en résulte un accroissement des taux d'accès vers les 1^{ères} générales, au « détriment » de la filière technologique.

Nous ne faisons donc ici que reprendre cette observation, concernant les parcours des

élèves, qui constate que la « sélectivité », après la 3^{ème}, est très forte en direction de la filière générale et technologique, et ces orientations accusent un léger recul au cours des 5 dernières années.

À ce sujet on peut rapporter l'observation selon laquelle les ZEP ont, en général, une gestion dite plus « vertueuse » des flux d'élèves du collège vers le lycée. On dit même que cette gestion pourrait servir de modèle aux autres établissements, dans la mesure où elle administre la preuve qu'un excès de sélectivité n'élève pas le niveau. On voit ainsi que, dans une académie où la voie générale et technologique affiche une forte sélectivité, une orientation plus fournie vers la filière générale et technologique ne nuit pas, au bout du compte, à l'orientation venant à l'issue de la 2^{nde} GT ni à la réussite scolaire au baccalauréat et par après. De plus, dans les ZEP, cette orientation plus favorable ne se fait pas au détriment de la voie professionnelle puisque autant d'élèves peuvent y être orientés, les sorties d'élèves vers d'autres formations étant généralement moindres, en ZEP.

Quels élèves sont accueillis dans la voie générale ?

En ce qui concerne les catégories sociales, on sait qu'il y a dans l'académie moins de catégories défavorisées qu'en moyenne nationale, mais il faut ajouter que, de la 6^{ème} à la 2^{nde} générale et technologique, cette part diminue de façon encore plus importante eu égard à l'ensemble des élèves.

			24	33	40	47	64	Académie	France
% Pcs défavorisées	6 ^{ème}	%	40,5	33,5	37,0	42,8	31,9	35,4	39,4
% Pcs défavorisées	3 ^{ème}	%	34,3	29,8	31,0	37,9	27,7	30,9	35,5
Evolution relative 6 ^{ème}	3 ^{ème}	%	-15,3	-11,0	-16,2	-11,4	-13,2	-12,7	-9,9
% Pcs défavorisées	2 ^{nde} G&T	%	23,9	20,0	24,0	28,6	20,3	21,6	27,2
Evolution relative 3 ^{ème}	2 ^{nde} G&T	%	-30,3	-32,9	-22,6	-24,5	-26,7	-30,1	-23,4
Evolution relative 6 ^{ème}	2 ^{nde} G&T	%	-41,0	-40,3	-35,1	-33,2	-36,4	-39,0	-31,0

Cursus et PCS (public + privé sous contrat 2004) — Source : Scolarité - DEP

En ce qui concerne le partage entre garçons et filles, on observe une féminisation de la voie générale : en effet, au collège, les sorties précoces concernent surtout les garçons, et au lycée les filles sont plus nombreuses à être orientées dans les filières littéraires ou dans la filière économique et sociale (ou encore le tertiaire) et moins nombreuses à l'être en sciences, où l'on retrouve une majorité de garçons (même si l'orientation des garçons se fait largement au profit des filières professionnelles et technologiques ou de l'apprentissage). Ce schéma, proposé par les études académiques, fait voir, encore une fois, comment le positionnement de la voie générale se trouve pour une part calé à partir des autres voies et comment un certain nombre d'élèves qui, dans d'autres hypothèses, auraient leur place en 2^{nde} et pourraient sans doute réussir dans la voie technologique, se voient orientés en 2^{nde} professionnelle. Cela vaut semble-t-il globalement en ce qui concerne les CSP défavorisées, et, à l'intérieur de la voie générale, par rapport aux différentes séries en ce qui concerne le partage des filles et des garçons.

Les diverses filières de la voie générale

L'équilibre des effectifs entre les séries de la voie générale, l'implantation de celles-ci dans tel ou tel établissement, et leur évolution caractérisent à la fois la spécificité de l'académie de Bordeaux et sa réceptivité à l'égard des tendances nationales. L'examen de ces chiffres permet d'éclairer la diversité de cette voie, et de se représenter un peu le tissu engendré par les flux que nous avons décrits.

On constate d'abord que la stabilité qui apparaît au bilan global de l'académie, en donnant pratiquement le même nombre d'élèves en 2000 et en 2005 pour l'ensemble voie générale et voie technologique, recouvre des disparités considérables faites de flux d'orientation

mais aussi de flux migratoires. Cette stabilité est en fait le résultat d'une compensation par la Gironde (et les Landes) d'un déficit important affectant principalement la Dordogne et le Lot-et-Garonne.

Les grandes lignes de ces flux peuvent être considérées :

- En Dordogne, on remarque, dans les lycées généraux et dans les lycées généraux et technologiques notamment, que le reflux des séries L est très vivement ressenti : et visiblement, si ce reflux est contenu dans les LEGT, il n'est pas maîtrisé dans les LG, véritablement victimes de la sélectivité attachée à la voie générale.
- La Gironde est donc le département appelé à compenser les flux opposés et qui, en ce sens, « porte » toute l'académie. On y trouve des lycées généraux remplis et efficaces. Il faut noter — ce qui est classique — que le recul des Terminales L y est peu important, aussi bien en LG qu'en LEGT. Pour autant, dans les mêmes établissements, les S ne connaissent pas de problèmes d'effectifs. Le tertiaire, très peu représenté dans les LG, est au contraire très présent dans les LEGT.
- Les Landes, vraisemblablement du fait des flux migratoires, affichent une stabilité, voire une progression (ainsi la série L en LG) dans presque toutes les séries, mais à un niveau qui demeure quantitativement modeste, et ce pour toutes les séries.
- Le Lot-et-Garonne reproduit le cas de figure de la Dordogne : à ceci près qu'une stabilité minimale semble préservée, malgré de petits effectifs. On note évidemment, comme précédemment, la quasi absence du tertiaire dans les LG.
- Dans les Pyrénées-Atlantiques, la stabilité relative n'empêche pas un certain tassement des effectifs dans les LG (du fait de la série L) et dans les LEGT (avec le tertiaire). Toutefois, ce qui fait la différence par rapport aux Landes, cette stabilité concerne des effectifs assez importants et manifeste une réelle solidité, en dépit de la présence d'un secteur privé non négligeable.

Globalement, pour l'ensemble de l'académie, on peut dire au moins, sans prendre le risque de surinterpréter des chiffres qui traduisent des flux de multiples natures, qu'est confirmée ce qu'on pourrait appeler *l'élasticité* de la voie générale : on voit ainsi, à travers les variations d'effectifs des séries générales, comment cette voie ressent et répercute, module les effets d'une orientation pour laquelle cette voie doit parfois être évitée à certains élèves. Selon le contexte démographique et scolaire, la santé de la voie générale va de pair ou s'oppose à celle de la voie technologique. Positionnement qui n'est pas sans conséquences sur la performance scolaire.

La voie générale, enjeu de l'objectif d'élever le niveau de qualification

Dans ces conditions, où l'accueil dans la voie générale est loin de se faire sur les mêmes bases que dans les autres voies, on ne s'étonnera pas de trouver une voie générale parfois un peu refermée sur elle-même, relativement homogène quant à son public d'élèves, mais ayant, en tout cas, quelques difficultés à gérer l'hétérogénéité qui lui revient cependant et à se maintenir à la hauteur de son prestige. Comme on ne s'étonnera pas non plus, globalement, en considérant la part d'élèves qui en est écartée par les mécanismes que nous avons essayé de décrire, de la difficulté des résultats académiques à décoller en ce qui concerne l'accès au niveau IV par la voie générale. Bien plus, il faut le répéter : si déficit il y a dans l'accès académique au niveau IV, il est dans une large mesure l'effet d'une voie générale qui, tout en donnant le maximum, ne peut pas donner beaucoup plus du fait de ses limites quantitatives. Il est clair que pour augmenter l'accès académique au niveau IV, il faut élargir le recrutement de la

voie générale, bien plus encore sans doute que son rendement : car celui-ci est excellent à tous égards.

Le relatif essoufflement de la voie générale quant à sa capacité à fournir du niveau IV en plus grand nombre pourrait donc tenir à ce dispositif de positionnement des diverses voies de formation qui ne lui donne pas tout son champ, du fait d'une orientation où se rencontrent l'élitisme le plus traditionnel et le souci dont nous avons parlé de fournir au plus grand nombre de jeunes, en les incitant à renoncer aux risques de la voie générale, une « orientation de précaution » ou une insertion professionnelle à laquelle ils aspirent.

Cette situation n'est pas sans conséquences sur l'offre de formation : ainsi trouve-t-on quelques lycées généraux qui ont tendance à se fortifier (dans tous les sens de ce mot), en se limitant aux seules trois grandes séries générales : ordinairement des lycées traditionnels de centre ville. Il est clair que la Gironde et les Pyrénées-Atlantiques échappent à ce phénomène, avec des établissements beaucoup plus diversifiés où les séries technologiques côtoient les séries générales, ou bien avec des formations de prestige, CPGE ou formations scientifiques et technologiques de haut niveau qui « tirent » leurs seconds cycles.

De ce positionnement, résulte assurément une diversification sur le plan de l'offre, et, en fait, une réelle capacité d'adaptation. Toutefois, nous sommes en présence d'une voie de formation qui assume une réelle excellence, mais qui peine à s'élargir : il y a lieu de réfléchir à une meilleure alimentation de cette voie.

CONCLUSION

UN EQUILIBRE STRUCTUREL INCONTESTABLE MAIS QUI FAIT QUESTION

Il n'est pas contestable que les positionnements que nous avons décrits au sein de l'appareil de formation de l'académie de Bordeaux, même s'ils témoignent d'un équilibre, font question. Un insensible glissement affecte à sa façon chacune des trois voies, générale, technologique et professionnelle, en associant sélection et exclusion pour gérer les flux d'élèves d'une voie à l'autre. Nous avons ainsi analysé ce déséquilibre qui concerne les formations tertiaires, mais produit aussi, sous réserve des situations départementales différentes ou contrastées, une voie générale sélective et des voies technologiques et professionnelles inégalement fournies selon les cas. Si l'on peut parler de glissement, c'est que cette situation s'est mise en place, dans une certaine mesure, insensiblement, si bien qu'elle apparaît presque comme une donnée de l'académie. Il y a là une situation sur laquelle nous ne pouvons pas ne pas nous interroger

C'est donc par rapport à cette problématique que diverses questions ont scandé notre analyse. Quelques rappels sont nécessaires, au risque de nous répéter.

Il faut insister, en premier lieu, sur la très inégale répartition, dans cette académie, de la population scolaire : 46 % des effectifs en Gironde pour à peine 10 % dans le Lot-et-Garonne, par exemple. C'est là un déséquilibre objectif, une donnée de fait, dont on ne peut sous-estimer les conséquences.

En second lieu, on a constaté ce qu'on peut tenir pour une caractéristique socio-économique de l'académie : le fait qu'en Aquitaine un nombre *relativement* important de jeunes s'insère dans la vie professionnelle au niveau V. Nous avons essayé de montrer que ce niveau joue le rôle de ce qu'on peut appeler un *palier d'insertion*. D'un côté, élément positif, on observe qu'une forte proportion de jeunes, en tout cas une proportion supérieure à la moyenne nationale, sort du système scolaire à ce stade, avec un BEP ou un CAP. C'est un élément positif dans la mesure où il faut, bien sûr, mettre ce chiffre en relation avec celui des sorties sans qualification, chiffre qui est, on le sait, relativement faible dans l'académie. Par suite, on peut voir là un équilibre assez solide, en quelque façon structurel, et donc, comme nous le disions, une caractéristique socio-économique de l'Aquitaine. Si bien que, de ce fait, il n'y aurait pas lieu de s'attarder outre mesure aux chiffres et aux comparaisons nationales puisque ce serait une voie aquitaine de réussite, et un modèle somme toute heureux puisque, au bout du compte, plus performant, par rapport aux moyennes nationales.

Cependant, nous avons été conduits à observer que cet élément positif présente aussi un aspect négatif, et, de ce point de vue, il n'est pas sûr qu'il faille parler d'un modèle aquitain : car si assurément l'insertion au niveau V est bonne, comme le taux des sorties sans qualification, on ne peut en dire autant de l'accès au niveau IV, et nous avons tenté de montrer que nous avons affaire à une structure où tout était lié, où en tout cas apparaissait un lien entre les chiffres de l'accès au niveau V et ceux de l'accès au niveau IV. En quoi, on peut bien parler de glissement structurel. La cohérence de cette structure peut sûrement conduire à y

voir une *caractéristique* de l'Aquitaine, mais non pas une *fatalité*. Car enfin, s'il est vrai que la proportion des jeunes qui poursuivent leurs études jusqu'au niveau du baccalauréat augmente, elle demeure cependant plus faible qu'au niveau national, et ce n'est pas forcément un avantage pour l'Aquitaine, dont la contribution à l'accès au niveau IV, notamment par les voies qui relèvent de l'éducation nationale, est inférieure à ce qu'elle est dans la plupart des académies. Le fait que la contribution des autres acteurs de formation initiale corrige un peu les choses, mais sans pour autant permettre d'atteindre les chiffres nationaux, interpelle au fond l'éducation nationale.

Faut-il alors se féliciter des taux remarquables de réussite aux examens ? du brevet au baccalauréat, les taux de réussite des jeunes aux examens sont élevés et supérieurs aux moyennes nationales. Ces taux ne sont-ils pas également une caractéristique de cette académie ? Certes oui. Mais si on intègre cette performance dans son contexte, la même question que précédemment revient sous une autre forme : ce qui se dessine désormais, c'est ce que nous avons examiné comme la question du positionnement des diverses voies les unes par rapport aux autres. Une inévitable conclusion se profile : certains déséquilibres apparaissent, pas seulement territoriaux, et la présomption de pratiques sélectives, par suite, amène à parler d'une sorte de manque à gagner.

Cela, nous avons tenté de le montrer en reprenant, selon une autre perspective, les performances académiques : nous avons ainsi dirigé l'attention sur des points qui ne doivent pas échapper comme l'importance relative des sorties au niveau V, le poids relativement modeste de la voie technologique au regard des moyennes nationales, le positionnement des autres voies de formation, les écarts de performances entre les départements, comme nous avons souligné le retard de la Gironde. Tous éléments qui nous ont conduit à relever, entre les territoires, une inégalité de chances d'accès au niveau IV plus préoccupante que le simple examen des résultats globaux de l'académie ne le laissait supposer.

Car cette structure de la formation et des voies de formation en Aquitaine, dans sa réussite relative, trouve aussi ses limites : il fallait bien arriver à cette conclusion qu'avec cette structure, l'académie peut mieux faire, mais à la condition de redistribuer les équilibres, de triompher de bien des pesanteurs et de changer bien des comportements.

Et en effet, l'observation des parcours des élèves et la considération de leurs catégories sociales nous ont mis en présence de données qui, à chaque fois, venaient s'articuler à l'analyse des performances et l'éclairer : ainsi par exemple des taux de redoublement ou de sortie en cours de scolarité plus élevés, dans les collèges, en dépit du fait que, eu égard aux moyennes nationales, les collèges de l'académie accueillent des élèves moins défavorisés. De même, le fait que la proportion d'élèves de catégorie sociale défavorisée diminue du collège au lycée, plus encore que la moyenne nationale. Sans oublier le fait que les lycées généraux et technologiques accueillent une très faible proportion d'élèves issus de milieux défavorisés, élèves que l'on trouve surtout dans les lycées professionnels ou les autres systèmes de formation.

Ainsi, aussi cohérente soit-elle, cette structuration des choses appelle une intervention des responsables, intervention qui passe non seulement par une évolution des pratiques pédagogiques, mais aussi par un rééquilibrage progressif de l'offre de formation, objectif conjoint du Conseil régional et du Rectorat.

Si nous avons renoncé à donner une impossible description exhaustive de l'académie, et sans doute plus encore à nous attarder aux dysfonctionnements, aux difficultés qu'il eût été facile de relever, c'est dans une large mesure pour mieux faire apparaître, pour mieux dégager, en les isolant, les quelques éléments, de performances, de pratiques pédagogiques, de mécanismes sociaux, de choix politiques qui, en s'articulant, font la structure que nous avons tenté de décrire. C'est pourquoi, sans doute, notre rapport peut déboucher, assez directement, sur les préconisations qui suivent.

PRECONISATIONS

On a souvent mentionné tout au long du rapport la particularité de la situation de l'académie de Bordeaux : des conditions générales plutôt favorables à la réussite des élèves, de très bons résultats aux examens, mais un décalage par rapport à la moyenne nationale eu égard à ce qui est considéré, depuis plus de 15 ans, comme le niveau de qualification à atteindre pour 80 % des jeunes, le niveau IV.

On a le sentiment que la conjugaison d'une moindre ambition scolaire dans certaines familles et de pratiques d'évaluation et d'orientation sélectives dans l'institution scolaire débouche, pour certains élèves, plus nombreux qu'ailleurs, sur des choix d'orientation très précoces vers une insertion professionnelle rapide, à un niveau de qualification qui peut leur permettre d'accéder sans grande difficulté à un premier emploi mais qui limite les possibilités d'évolution et de promotion professionnelle et sociale au cours de leur vie.

L'élévation du niveau de qualification des jeunes aquitains est donc l'objectif central de la politique éducative dans l'académie de Bordeaux. L'académie s'est dotée en février 2006 d'un projet pour la période 2006/2010 qui réaffirme cette priorité et fixe les orientations à mettre en œuvre dans cette perspective. Il s'agit d'augmenter le nombre de jeunes qui obtiennent le baccalauréat et poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur.

Pour avancer dans cette voie, il faut agir de façon significative sur deux indicateurs particulièrement représentatifs de la problématique Aquitaine :

- En faisant baisser le nombre de départs du collège en cours de scolarité
- En faisant monter le taux d'orientation en 2nde GT

Telles sont les deux conditions nécessaires à la constitution d'un vivier plus important de lycéens qui pourront accéder en plus grand nombre au baccalauréat général ou technologique.

Parallèlement, l'augmentation du taux de poursuite d'études après le BEP doit permettre à un plus grand nombre de jeunes qui visent une insertion professionnelle plus rapide dans la région d'accéder au niveau IV, notamment au baccalauréat professionnel.

La politique académique mise en œuvre par les recteurs successifs et leurs services depuis presque 10 ans a commencé à recueillir des résultats, on l'a vu, avec une diminution des sorties en cours de scolarité, une augmentation de l'accès au lycée et au baccalauréat. Cela a été rendu possible notamment par la prise en compte continue et rigoureuse, dans le pilotage de l'académie à tous les niveaux, de l'objectif d'une diminution des redoublements et de la nécessité de diversifier les formes de l'accompagnement pédagogique, dans le cadre d'une réflexion fine, patiente et partagée sur la carte des formations.

L'enjeu des 4 prochaines années, à l'horizon 2010 qui est celui des objectifs du projet académique et des programmes de la LOLF, est que l'académie réalise une progression significative, ce qui la situerait dans les 10 académies les plus performantes pour l'accès au niveau IV.

Ces constats et ces objectifs conduisent à formuler les préconisations qui suivent.

1/ Porter une attention particulière aux territoires défavorisés

L'analyse des résultats des élèves comme des processus qui y conduisent mettent en évidence les écarts très importants présents derrière les moyennes académiques. On voit que les performances de l'académie sont assez déséquilibrées. L'enjeu est d'abord de relever les résultats dans les parties du territoire académique où l'on constate un décrochement : les zones urbaines défavorisées où ont été implantées des ZEP ou des REP mais aussi, voire surtout, les zones rurales enclavées et socialement défavorisées. On les voit se dessiner dans le rapport mais il faut approfondir l'approche en prenant quelques indicateurs simples pour bien identifier ces zones.

En ce qui concerne le 1^{er} degré, il convient de faire porter l'attention sur les difficultés que beaucoup d'élèves manifestent en français, comme semblent l'indiquer les évaluations. Une approche territoriale fine est requise.

Dans le second degré, le fait que l'académie de Bordeaux ne présente pas autant que certaines autres les problèmes et difficultés, tenant aux catégories sociales des élèves, ne doit pas faire négliger les difficultés existantes : si les collèges urbains défavorisés sont bien identifiés, on devra, également, prendre de front les poches de difficulté scolaire rurale qui existent, s'y attaquer au découragement et au fatalisme et assurer un traitement pédagogique des problèmes.

On portera une attention particulière à ces territoires, en ce qui concerne notamment :

- l'accompagnement pédagogique ;
- la gestion des moyens (prendre en compte ces éléments, notamment, dans la définition de la DHG) ;
- la liaison école-collège (résultats de l'évaluation), l'orientation en cours de scolarité au collège et en fin de 3^{ème} (coordination à l'intérieur des ZAP) ;

Cette tâche est une priorité pour la direction de la pédagogie, créée en 2006, et pour les corps d'inspection. C'est également une priorité pour les IA-DSDEN (élaboration et accompagnement des projets d'établissement).

2/ Faire accéder davantage de jeunes au lycée puis au niveau IV

Aider les collèges à réduire le nombre de sorties en cours de scolarité

La première priorité est de créer les conditions d'une mobilisation des collèges en vue d'une meilleure prise en charge de l'hétérogénéité des élèves. Il s'agit notamment de mettre les collèges en capacité d'apporter aux élèves peu motivés par l'enseignement général des réponses en termes de soutien scolaire. La corrélation constatée dans certains établissements entre l'insuffisance du suivi pédagogique mis en place à l'égard des élèves décrocheurs et l'importance du nombre de départs du collège avant la classe de 3^{ème} interpelle le service public de l'éducation nationale. Il existe des exemples de politiques d'établissement réussies, et c'est autour des problématiques pédagogiques que l'académie doit organiser son dispositif de formation continue des enseignants, en veillant à donner une place importante aux liaisons inter-cycles.

Il faut ensuite faire en sorte que les choix d'orientation précoce de certains élèves en cours de scolarité au collège vers des formations professionnalisées, débouchant sur une in-

sertion professionnelle rapide ne soient pas irréversibles. Il ne s'agit pas d'ignorer les structures qui accueillent les jeunes sortant très tôt du collège et qui répondent, dans le contexte aquitain, à un indéniable besoin éducatif et social. Il s'agit de veiller à ce que les parcours choisis par ces jeunes leur laissent des « chances » d'accès à un niveau de qualification leur garantissant une capacité d'évolution en cours de vie professionnelle, en particulier le niveau IV.

Il convient donc que l'information des élèves et des familles sur les formations et les débouchés prenne en compte cette préoccupation en montrant les limites d'une immersion professionnelle très précoce.

Il est nécessaire dans ce contexte de coopérer davantage avec les établissements d'enseignement agricole, notamment les Maisons Familiales Rurales, dans une logique de parcours diversifiés et réversibles qui ne limitent pas *a priori* les perspectives des jeunes. Des rencontres régulières entre responsables et services du rectorat et de la DRAF devraient permettre de favoriser une connaissance mutuelle et une concertation. Au plan local, le cadre de la ZAP paraît bien adapté pour tisser des liens et organiser des coopérations entre collèges, lycées agricoles publics et privés et MFR, en particulier sur le suivi des élèves.

Favoriser l'accès et la réussite d'un plus grand nombre d'élèves dans la voie générale et technologique

Il faut en premier lieu travailler sur la charnière 3^{ème}/2^{nde} : c'est le moment décisif où se dessine la structure des voies de formation au lycée. Une action doit être conduite à ce niveau auprès des chefs d'établissement, des équipes de direction et des enseignants pour alimenter davantage la 2^{nde} générale et technologique : trop d'élèves sont orientés en 2^{nde} professionnelle par précaution. A l'inverse, des élèves qui aujourd'hui n'y trouvent pas de place et quittent le système scolaire pourraient y être accueillis.

Cette orientation doit aller de pair avec une meilleure prise en charge de l'hétérogénéité des élèves en 2^{nde} de façon à poursuivre la réduction du nombre de redoublements et surtout à diminuer sensiblement le nombre de sorties et de réorientations en fin d'année.

Il convient aussi d'aider les lycées à dominante technologique industrielle à maintenir ou à rétablir leur attractivité et, en premier lieu, de les accompagner dans les actions organisées pour sensibiliser les familles et les élèves à des formations qui ont des débouchés dans l'économie régionale. Il faut aussi favoriser une évolution qualitative de certains lycées vers des formations plus diversifiées et plus adaptées à la diversité des aspirations des jeunes.

Enfin, il est nécessaire d'ajuster l'offre de formation technologique en lycée dans le secteur des services, particulièrement en Gironde, en réajustant à la hausse l'offre de formation en SMS, et de façon pragmatique, celle de STG. Cette action a pour corollaire un réexamen de l'offre de formation technologique correspondante au niveau III, notamment en STS.

Elever le niveau de formation des élèves engagés dans la voie professionnelle

La poursuite d'études vers le baccalauréat après le BEP doit être développée. Il convient en particulier de poursuivre l'adaptation engagée de l'offre de formation en lycée professionnel : d'une part en continuant à rationaliser l'offre de niveau V qui est encore en partie surdimensionnée ; d'autre part, en veillant à mieux optimiser l'offre actuelle de formations au baccalauréat professionnel ou en ouvrant de nouvelles formations.

Sans que le baccalauréat professionnel perde sa vocation de diplôme d'insertion, l'académie pourrait favoriser la poursuite d'études d'un plus grand nombre de jeunes bacheliers professionnels. Cette démarche est cohérente avec l'importance donnée au baccalauréat

professionnel dans l'accès au niveau IV dans l'académie. Elle peut s'appuyer sur les bons résultats des jeunes attestés par la proportion élevée de mentions. Il est indispensable néanmoins de veiller dans les opérations d'orientation et d'affectation à ce que les jeunes soient accueillis dans des formations professionnalisées, en particulier en STS, et qu'elles soient sous statut scolaire ou en apprentissage.

Une implication croissante des lycées technologiques et professionnels dans l'apprentissage pourrait être favorisée, principalement dans les formations de niveau IV (et III) en concertation avec le Conseil régional et les milieux professionnels. C'est une nécessité au regard de l'objectif de développement de cette voie de formation affiché par le contrat d'objectif Etat/Région. C'est un moyen pour les établissements scolaires de prendre en compte l'aspiration d'un nombre important de jeunes aquitains à suivre une formation professionnelle tout en disposant d'un contrat de travail qui leur permet une immersion plus rapide dans le monde de l'entreprise.

Il convient de veiller à la complémentarité de ces formations par apprentissage avec les formations sous statut scolaire. Cette orientation devrait s'appuyer sur une organisation plus coordonnée de l'intervention des lycées dans l'apprentissage qu'apporterait la création envisagée d'un CFA académique et sur un partenariat avec les centres de formation d'apprentis.

3/ Développer un véritable pilotage pédagogique des établissements

La réussite des objectifs du projet de l'académie dépend en grande partie de l'action pédagogique à mettre en œuvre : l'analyse qui précède montre que les enjeux de l'évolution des performances de l'académie se trouvent dans l'adaptation de son offre de formation mais surtout dans l'évolution des pratiques et des comportements qui conduisent à écarter un certain nombre d'élèves des formations des lycées. L'action pédagogique est donc au cœur du projet de l'académie. Ce projet a bénéficié d'une communication forte de la part du rectorat à tous les échelons et il a servi de base à l'élaboration des nouveaux projets d'établissement. Une direction de la pédagogie a été créée pour suivre la mise en œuvre de l'ensemble du projet de l'académie mais aussi pour animer et coordonner toute la partie pédagogique de la politique académique.

L'académie dispose d'outils de pilotage de grande qualité : l'académie a su définir les objectifs et se doter des indicateurs et outils d'un pilotage stratégique. Elle a construit, on l'a vu, des outils de pilotage de la gestion particulièrement performants dans le cadre de la mise œuvre de la LOLF. Elle dispose également de différents types d'outils de pilotage dont la réalisation repose sur le travail conduit en commun par la direction études prospective (DEP) et notamment le service académique d'information et d'orientation (SAIO), la délégation académique à la formation professionnelle initiale et continue (DAFPIC), la direction des services et des moyens (DSM) et la direction informatique. Ces outils sont d'une qualité exceptionnelle :

- éléments de pilotage opérationnel sur la préparation de la rentrée : base de gestion des formations et des capacités d'accueil, calcul détaillé des prévisions d'effectifs par établissement et par formation, calcul de la DHG théorique qui sert de base à la discussion avec les EPLE ;
- base académique de pilotage partagée qui comporte sous forme de fiches de synthèse des indicateurs précieux tant sur les caractéristiques des établissements et des territoires que sur leurs performances ;
- études plus prospectives sur des aspects importants de la problématique académique comme les sorties précoces des collèges, le positionnement des filières

res technologiques ou l'orientation des bacheliers vers l'enseignement supérieur.

L'académie dispose donc de plusieurs atouts qu'elle doit exploiter pleinement autour de deux priorités :

Coordonner l'action pédagogique

Dans le domaine de la politique pédagogique, le rapport a montré que des actions nombreuses et de qualité sont impulsées, à l'initiative notamment des corps d'inspection mais que leur efficacité pêche par manque de coordination. Il y a un besoin urgent et nécessaire de mettre en cohérence l'ensemble de ce qui a été réalisé jusqu'ici de façon assez dispersée.

La direction de la pédagogie a un rôle central à jouer dans cette démarche. Intervenant de manière transversale, sa vocation est de faire converger les actions de formation des personnels et le développement des innovations vers les priorités fixées par le projet de l'académie.

Les préconisations du rapport fournissent plusieurs de ces priorités : à tous les niveaux du système scolaire, accorder une priorité aux territoires les plus déshérités de l'académie ; améliorer les résultats des élèves en français à la sortie de l'école primaire ; mettre les établissements en situation de mieux traiter l'hétérogénéité des élèves, au collège et en 2^{nde} notamment. Le traitement de ces questions cruciales, non exhaustives, est en grande partie de nature pédagogique et appelle donc des actions coordonnées en matière de formation et d'accompagnement pédagogique des établissements.

Renforcer le pilotage de proximité

La présence régulière des autorités académiques et des corps d'inspection dans les établissements doit se poursuivre et se systématiser de façon à favoriser un véritable pilotage de proximité. L'information et la sensibilisation des personnels aux objectifs de la politique académique, aux actions menées, aux démarches mises en œuvre et au rôle des différents acteurs est une condition nécessaire à la mobilisation des équipes.

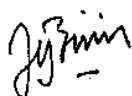
Le dialogue de gestion que les IA-DSDEN ont désormais avec les chefs d'établissement depuis qu'ils ont la responsabilité globale de la DHG doit, comme cela a commencé dans certains départements pour quelques établissements, tendre vers un dialogue plus stratégique. Il s'agit de prendre en compte dans la définition de la DHG des objectifs de politique pédagogique, sur la base d'une réflexion de l'établissement sur sa situation et son projet. Les IA-DSDEN doivent, dans cette perspective, exploiter les rapports annuels sur le fonctionnement pédagogique des établissements. Des formes de contractualisation, d'ailleurs envisagées par le projet de l'académie, devraient être mises au point pour accompagner ces évolutions.

Le rôle joué par les ZAP est souvent positif. Les chefs d'établissement et les équipes de direction y disposent d'un lieu qui permet les échanges et une meilleure coordination, ce qui doit être encouragé.

Les préconisations qui précèdent ne donnent certes que des perspectives. Toutefois, en demandant à l'académie de Bordeaux de faire mieux, on ne manquera pas d'observer qu'il découle clairement de l'énoncé de chaque recommandation, qu'en fait, l'académie de Bordeaux ne fait pas mal, mais plutôt pas assez. L'effort demandé en conclusion de ce rapport consiste bel et bien à porter davantage de jeunes plus haut.

Ces préconisations conviennent donc à un système éducatif qui ne nous a paru ni essoufflé ni inefficace, mais qui doit simplement se montrer plus ambitieux pour l'ensemble des jeunes.

Jean-Louis Poirier, IGEN, rapporteur



Viviane Bouysse, IGEN



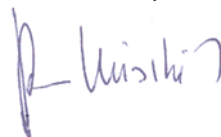
René Cahuzac, IGEN



Dominique Rojat, IGEN



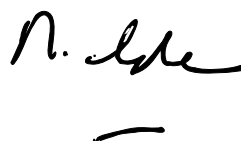
Jean-François Cuisinier, IGAENR, rapporteur



Mireille François, IGAENR



Armelle Moreau, IGAENR



LISTE DES PERSONNES RENCONTREES

1/ Rectorat

M. William Marois Recteur de l'académie de Bordeaux, chancelier des
Universités d'Aquitaine.

Secrétariat général

M. André Eyssautier secrétaire général de l'académie
M. Patrice Bretout secrétaire général adjoint
Mme Anne-Marie Dudezert secrétaire générale adjointe, déléguée à
l'organisation scolaire et universitaire
Mme Evelyne Moune secrétaire générale adjointe, déléguée aux
relations et ressources humaines
M. Stéphane Minaberry cellule d'aide à la décision

Conseillers techniques du recteur

M. Jean Marc Huart délégué académique aux formations
technologiques professionnelles initiales et
continues (DAFPIC) puis directeur
de la pédagogie
M. Alain Taupin chef du service académique d'information et
d'orientation (CSAIO)
M. Olivier Millangue Chargé de mission au projet académique
Mme Sylviane Atchonera Conseillère technique Service infirmier
Mme Marie-Thérèse Oulé Conseillère technique Service social

Pôle de l'animation pédagogique

M. Patrick Cohen doyen du collège des IA-IPR
M. Roland Ramis doyen du collège des IEN
M. Pierre Lacueille responsable du CATICE
Mme Anne-Marie Gioux responsable cellule conseil aux établissements
Mme Nathalie Saubadu proviseur vie scolaire déléguée à la vie lycéenne
M. Jean-Marie Planes délégué académique à l'éducation artistique et à l'action
culturelle
Mme Liliane Meunier déléguée académique aux relations internationales et à la
coopération
Mme Claude Sabrier responsable du CASNAV

Mme Nadine Couture IEN-ET	intégration et SEGPA
Mme Catherine Darouset IA-IPR	aide individualisée
M Joël Fau Personnel de direction	éducation prioritaire
M. Ludger Herzig IA-IPR	langues vivantes
Mme Maryse Labroille IEN-EG et	
Mme Peycheran-Hernu IA-IPR	prévention de l'illettrisme
M. Hervé Londeix IA-IPR	évaluation CE2/CM2/6 ^{ème}

Directeurs :

M. Jean-Marie Duval	direction des études et de la prospective
Mme Geneviève Mesnard	direction des structures et des moyens
M. Daniel Perosa	direction du budget de l'académie
M. Thierry Cagnon	adjoint à la DRH
Mme Jeanne Blanc	direction des personnels ATOSS
Mme Monique Mauvilain	direction de la gestion de la formation des personnels
Mme Paule Clavel	direction de l'informatique
Mme Reydellet	responsable du département des outils de pilotage académique

2/ Établissements à vocation académique :**CRDP**

M. Pierre Chaumet	directeur
-------------------	-----------

IUFM

M. Jean Claude Sallabery	directeur
Mme Nicole Casaurang	secrétaire générale
Mme Billeau	directrice adjointe en charge de la formation des PE
M Girard	directeur adjoint en charge de la formation des PLC
M Combet	directeur adjoint en charge de la formation continue et de la formation des formateurs
M Liquete	chargé du secteur documentaire
Mme Lagarde	agent comptable
Mme et MM. Arvieu, Millet, Pommier et Revel, responsables des antennes de Pau, Agen, Périgueux et Mont-de-Marsan.	
Mmes et MM. les responsables de formation :	
Mme Sindzingre, M. Morandi, M. Roger, M. Zolghadri.	

3/ Inspections académiques**Inspection académique de la Dordogne**

M. Jean-Michel Coignard	IA-DSDEN
M. Dominique Gratianette	secrétaire général
M. Jean-Jacques Lavergne	IEN-IO
M. Jean-Marie Cornuey	IEN-ET
M. Henri Bercher, M. Georges Brun, M. Philippe Castaing, Mme Annie Courteau, M. Olivier Cottet, Mme Joëlle Mirassou, Mme Sylvie Rebeschini	

IEN de circonscription du premier degré

Mme Fabienne Rouzeau	division de l'organisation des écoles et des établissements
M. Jean-Claude Gasc	division des personnels du premier degré
Mme Marie-Annick Bony	division du personnel du second degré
Mme Ghislaine Mandeix	proviseur de LP
M. Yves Buherne, M. Gérard Campos, M. Daniel La Goutte et Mme Marie-Hélène Lavaud,	
	principaux coordonnateurs de ZAP

Inspection académique de la Gironde

M. Roger Savajols	IA-DSDEN
Mme Sylvie Loiseau	IA-Adjoint
M. Philippe Charieras	secrétaire général
M. Jacques Caillau	IEN-adjoint
M. Jean-Michel Gautier	IEN-IO
Mme Arlette Sure	IEN-ET
Mme Josette Gadeau et M. Thierry Samzun	IEN-AIS
Mmes Jacqueline Dubuc, Sonia Gatin, Pascal Moullet et Isabelle Taudin ; MM. Mario Castelli, Denis Dordezou, Philippe Dubois, Thierry Karm, Hervé Londeix, Alain Margnac, Eric Segouin	IA-IPR et IEN de circonscription du premier degré
Mme France Medard	adjointe au secrétaire général
Mme Dominique Garnier	DOS premier degré
Janine Aussel	division des élèves
Anne Marie Delpy	DRH premier degré

M. Chauvet et M. Reynaud, principaux ;
M. Gorse, M. Chabassier, M. Chamoulaud, principaux adjoints
Mme Borredon-Naudy, M Laisne, proviseurs
Coordonnateurs des ZAP :
M Villard, M Cauret proviseurs adjoints,
Mme Ambroise directrice de CIO,

Inspection académique des Landes

Mme Linda Salama	IA-DSDEN
M. Yvon Macé	secrétaire général
M. Francis Weber	IEN adjoint
M. Jacques Bretout	IEN-IO
Mme Martine Deconinck	IEN-ET
M. Michel Petit	IEN-AIS

Messieurs Christian Lajus,
Christophe Gabut, Mohamed Benattou, IEN chargés de circonscription du premier degré
René Claeys, Patrick Wagnier
Mme Nicole Berdet division des écoles
Mme Christine Spoerry division des établissements scolaires
Mlle Marie Claire Félix division des ressources humaines

Mme Laplace, M. Marsault,
M. Destandau, M. Lousteau, personnels de direction Coordonnateurs des ZAP

Inspection académique du Lot-et-Garonne

M. Mokhtar Kachour	IA-DSDEN
M. Olivier Harmel	secrétaire général
M. Emile Pujol	IEN-IO
M. Vallet	IEN-AIS
Mmes Delage, Ferreira, Messieurs Bousquet, Devin, Hamon, Gallet	inspecteurs de circonscription du premier degré
Mme Laurence Valade	division des structures et des moyens
Mme Martine Bossuet	division scolarité, vie scolaire et bourses

Mme Stéphanie Pujos	division des ressources humaines
Mme Rose Viguier	division des affaires générales
M Tissier,	proviseur
M David,	principal
M Boissard,	principal
Mme Bouillet	principale
M Duzan	principal
M. Lалуque	Proviseur adjoint
M Pethieu,	Principal, coordonnateurs des ZAP.

Inspection académique des Pyrénées atlantiques

M. Jean-Michel EPLE	IA-DSDEN
Mme Marie-Laure Lafond	secrétaire générale
M. Michel Bouteiller	IEN-adjoint
M. Bernard Lespes	IEN-IO
Mme Nicole Lambert et	
M. Daniel Duval	IEN-AIS
M. Michel Rambeau et	
M. Daniel Thomas	IEN-ET
M. Daniel Gauchon, Jacques Valladon,	
Mme Marie Claude Chatelin, Mme Hen-	
riette Alègre-Pragnère, Mme Arlette Fa-	
hier, M. Philippe Wolf, Mme Michèle Bu-	
zy, M. Claude Goga, Mme Marie-Pierre	
Cohéréé, M. Guy Bécrot	IEN de circonscription du premier degré
M. Loic Joubard	DPE
Mme Marie-Hélène Cabeau	service des moyens premier degré
Mme Anne-Elizabeth Miciol	service des moyens second degré
Mme Geneviève Lagourette	principale
Mme Lajus	proviseure de LP
M Philippe Prevot	principal
M Vincent Baron	principal, coordonnateurs des ZAP

4/ Services de l'État et partenaires

Administration centrale

M. Roland Debbasch	directeur de la DESCO
M. Pierre-Yves Duwoye	directeur de la DPE

Administration déconcentrée et partenaires

M. Idrac	préfet de la région Aquitaine, préfet de la Gironde
M. Peny	secrétaire général de la préfecture de Gironde
M. Soubelet	préfet des Landes
M. Thuau	préfet du Lot et Garonne
M. Boudy	directeur régional de l'agriculture et de la forêt.
M. Salomon	directeur régional de du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP).
M. Brouat	directeur régional des affaires culturelles(DRAC)
Mme Daniel-Sauvage	adjointe au DRAC
M. Peraut	chargé de mission à la DRAC

M. Baldy	directeur du Centre du Service National
M. Dauny	inspecteur de la jeunesse et des sports (DRDJS)
M. Perdigues	directeur de la PJJ
M. Berthet	directeur du Centre Régional Associé du CEREQ
M. Demoy	directeur diocésain
M. Elissalt	directeur régional de l'INSEE
M. Bisson	coordonnateur régional de la formation professionnelle MEDEF
M. Pignon	directeur à la fédération régionale des maisons familiales et rurales Aquitaine

5/Partenaires sociaux

M. Goujon et M. Rochard	SGEN
Mme Dunord	FSU
M. Lavesque	UNSA
Mme Weisbecker, M. Saint-Marc,	
M. Caplane	SNALC
M. Uria	URASEN-CGT
M. Dufau, Mme Soullignac	FCPE
M. Tinturier, Mme Lachartre, Mme Sacaze	PEEP
M. Dulou	UNAAPPE

6/Collectivités territoriales

Conseil régional

M Alain Rousset	Président
Mme Anne-Marie Cocula	vice-présidente chargée de l'éducation
M. Christian Marre	directeur général adjoint éducation culture jeunesse
M. Jean Rainaud	directeur de l'éducation
M. Patrick Tronville	directeur de l'apprentissage

Conseil économique et social régional

Mme Catherine Dubosc	Vice-Présidente
----------------------	-----------------

Conseils généraux

M. Michel Debet	Vice président du conseil général de Dordogne
M. Sanslavielle	Directeur des collèges, Conseil général de la Gironde
Mme Denise Saint-Pé	Vice-présidente du conseil général des Pyrénées-Atlantiques
M Alain Del Alamo	Directeur général adjoint Conseil général des Pyrénées-Atlantiques

Mairies

M. Xavier Darcos	ambassadeur, maire de Périgueux
M. André Labarrère =	sénateur maire de Pau
M. Alain Veyret	maire d'Agen
Mme Pécastaing	adjointe au maire de Mont-de-Marsan, chargée des affaires scolaires
M. Pierre Costarramone	directeur de l'éducation et de la famille, Mairie de Bordeaux

LISTE DES CIRCONSCRIPTIONS & ETABLISSEMENTS VISITES

Dordogne

Circonscription de Bergerac-Est
Collège Plaisance, Lanouaille
Collège La Boétie, Sarlat
Collège Jules Ferry, Terrasson
Lycée Albert Claveille, Périgueux
Lycée Saint-Exupéry, Terrasson
Lycée professionnel Jean Capelle, Bergerac
CFA de la chambre des métiers de Dordogne, Boulazac

Lot et Garonne

Circonscription de Villeneuve-sur-Lot
Collège Paul Froment, Sainte-Livrade
Collège Anatole France, Villeneuve-sur-Lot
Lycée Bernard Palissy, Agen
Lycée George Leygues, Villeneuve-sur-Lot
Lycée Jacques de Romas, Nérac
Maison Familiale Rurale de Pujols

Gironde

Circonscription d'Arcachon-Nord
Circonscription de Lesparre
Collège Jean Jaurès, Cenon
Collège Montaigne, Lormont
Collège Pierre de Belleyme, Pauillac
Lycée Gustave Eiffel, Bordeaux
Lycée Camille Jullian, Bordeaux
Lycée Magendie, Bordeaux
Lycée François Mauriac, Bordeaux
Lycée Montaigne, Bordeaux
Lycée Odilon Redon, Pauillac
Lycée général et lycée professionnel Philippe Cousteau, St André-de-Cubzac
Lycée Alfred Kastler, Talence
Lycée Victor Louis, Talence
Lycée professionnel Charles Péguy, Eysines
Lycée des Iris, Lormont
Lycée agricole viticole, Blanquefort
CFA du bâtiment et des travaux publics, Blanquefort
CFA de la Chambre des Métiers et de l'Artisanat de la Gironde

Landes

Circonscription de Tyrosse

Collège et lycée polyvalent Gaston Crampe, Aire-sur-l'Adour

Collège Victor Duruy, Mont-de-Marsan

Lycée professionnel Frédéric Estève, Mont-de-Marsan

Pyrénées-Atlantiques

Circonscription d'Orthez

Circonscription de Pau V

Collège Albert Camus, Bayonne

Collège Jean Monnet, Pau

Lycée Cantau, Anglet

Lycée Saint Cricq, Pau

Lycée polyvalent et lycée professionnel Louis de Foix, Bayonne

CONTRIBUTIONS AU RAPPORT

Visites d'EPLE

IGEN

Mme Josée Kamoun, Mme Christine Saint-Marc

IGAENR

Mme Eliane Langlois, Mme Dominique Marchand, M. Jean-Yves Dupuis, M. Jean-Pierre Bazelly, M. Jean-Claude Claverie, M. Jean-Pol Isambert, M. Robert Jammes, M. Philippe Lhermet, M. Jean-Louis Perillier.

OBSERVATIONS DU RECTEUR

Bordeaux, le 13 octobre 2006



Le Recteur de l'Académie de Bordeaux
Chancelier des universités d'Aquitaine



EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'ACADEMIE DE BORDEAUX

Le rapport d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Bordeaux rédigé par les inspections générales donne une vision claire et pertinente du fonctionnement du système éducatif dans notre académie. Celle-ci rejoint et précise le diagnostic des forces et des faiblesses réalisé en 2005 lors de l'élaboration du projet académique

« Objectif 2010 » qui apporte des réponses concrètes à certaines des préconisations du rapport puisque son objectif général est bien « d'élever le niveau de qualification des jeunes aquitains ».

Les indicateurs du projet annuel de performance de l'académie tels qu'ils ont été fixés pour l'horizon 2010 en articulation avec le projet académique fixent à cet égard des objectifs ambitieux qui rejoignent les préconisations du rapport.

I les indicateurs de scolarisation à l'horizon 2010 :

L'enjeu est bien de favoriser une orientation socialement moins sélective et scolairement plus diversifiée à l'issue du collège pour conduire le maximum d'élèves aux niveaux de compétences attendues en fin de scolarité et à l'obtention des diplômes correspondants.

Il s'agit donc simultanément de diminuer le taux des sorties aux niveaux VI et V bis et d'accroître le taux d'accès au baccalauréat.

	constat 2005-2006 en %	cibles horizon 2010 en %
Taux de sorties aux niveaux VI et Vbis (2004)	3.5	2.5
Taux d'accès au baccalauréat général	33.5	35.5
Taux d'accès au baccalauréat technologique	16	17.5
Taux d'accès au baccalauréat professionnel	12.1	14
Total taux d'accès baccalauréat	61.5	67

Si on regarde dans le détail les objectifs :

1. Diminution des sorties en collège et lycée professionnel :

origine	vers	constat académie 2005-2006 en %	objectif académie 2010 en %
5 ^{ème}	sorties	1.4	1
4 ^{ème}	sorties	2.5	2.1
3 ^{ème}	sorties	8.5	5.7
2 nd pro	sorties	9.4	6.5
1 ^{ère} pro	sorties	11.3	8.4

2. L'accroissement du taux d'accès au niveau IV devra être réalisé en s'appuyant à la fois sur la voie générale et technologique en améliorant les orientations dans l'enseignement général et technologique après la classe de 3^{ème} :

origine	vers	Constat académie 2005-2006 en %	Objectif académie 2010 en %
3 ^{ème}	2 ^{nde} G	60.9	64.9

et la voie professionnelle :

origine	vers	Constat académie 2005-2006 en %	Objectif académie 2010 en %
Term BEP	1 ^{ère} pro	43.4	50.7
Term Pro	BTS	13.1	14.1

Pour ce faire il faut à la fois mettre en place les conditions pédagogiques de la réussite de tous les élèves et mieux accompagner les acteurs sur le terrain. C'est bien l'objet de deux des trois ambitions du projet académique.

II La stratégie de pilotage de l'académie :

Le projet académique préconise d'abord un renforcement des stratégies pédagogiques pour améliorer la réussite de tous les élèves. La création d'une direction de la pédagogie, ayant en responsabilité la formation des personnels comme levier, la mise en place d'un véritable pilotage pédagogique partagé, la création d'une structure de dialogue avec les organisations représentatives des personnels sur des thématiques pédagogiques (l'observatoire des pratiques pédagogiques et de la motivation des élèves) sont autant d'instruments dont se dote l'académie sur le plan pédagogique. Un accent devra être mis sur une meilleure gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les classes.

Mais il s'agit aussi de mieux accompagner les établissements et écoles. La relance, en articulation avec le projet académique, des projets d'établissement et d'écoles, ainsi que du rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique des établissements, la confirmation de la déconcentration des moyens sur les inspections académiques et leur globalisation dans le cadre de la mise en place de la loi organique relative aux lois de finances, font évoluer les conditions du dialogue et du travail réalisé avec les établissements.

La nouvelle étape à franchir durant la présente année scolaire est celle de la contractualisation avec les établissements scolaires.

Parallèlement est réaffirmé, comme le rapport le préconise, le rôle des zones d'animation pédagogique comme lieu privilégié de dialogue, de mutualisation et d'échange pour l'encadrement et comme lieu de formation. Il faut, dans ces ZAP comme au niveau académique, aboutir à un véritable pilotage académique partagé en resserrant les liens entre tous les personnels d'encadrement (direction, inspection, administration) et en développant une véritable culture commune dans l'académie. C'est certainement une des conditions de la réussite collective.

Dans tout ce qui sera réalisé, nous devons toujours avoir à l'esprit qu'une attention plus particulière est due aux plus faibles et à ceux qui rencontrent plus de difficultés.

III Ne laisser personne au bord du chemin :

Les dispositifs existants sont nombreux, que ce soit ceux qui sont analysés dans le rapport (accueil des nouveaux arrivants, éducation prioritaire, enseignement adapté, scolarisation des jeunes handicapés, politique de prévention de l'illettrisme) ou d'autres comme l'école ouverte, les dispositifs relais, les actions de la mission gé-

nérale d'insertion autour des pôles relais insertion ou l'enseignement en milieu pénitentiaire.

Il faut mieux coordonner l'ensemble de ces actions et mieux évaluer leurs effets sur les jeunes concernés et leur insertion.

Il faut aussi que nous prenions mieux en compte les « poches de difficulté scolaire rurale » que le rapport met en évidence.

Et puis nous devons mieux faire comprendre les choix qu'implique cet engagement vis-à-vis des plus fragiles ; si l'engagement n'est jamais contesté, les choix qu'il implique en matière de moyens ne sont pas toujours compris...

Que soient ici vivement et sincèrement remerciés les inspecteurs généraux qui ont piloté cette évaluation, Monsieur Jean-François CUISINIER et Monsieur Jean-Louis POIRIER, ainsi que toute l'équipe qui durant cette année a travaillé sur l'académie.

Que soient aussi remerciés toutes celles et tous ceux qui ont été mobilisés par cette évaluation, dans les services académiques, en établissements ou écoles ou en tant que partenaires.

Je sais pouvoir compter sur la qualité et l'engagement des personnels d'encadrement de l'académie et des équipes dans les établissements, écoles et services académiques pour que soient mises en œuvre les préconisations de l'évaluation et les ambitions de notre projet « Objectif 2010 ».



William MAROIS