

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE

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

Inspection générale de l'éducation nationale

**L'ÉVALUATION
DE L'ENSEIGNEMENT
DANS L'ACADEMIE
DE PARIS**

Rapport

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

TABLE DES MATIERES

1. l'état des lieux	6
1.1. les données démographiques et sociales parisiennes	6
1.2. les effectifs et les caractéristiques des élèves	8
1.3. les personnels de l'enseignement public.....	13
1.4. la carte et l'offre scolaires	16
1.5. évaluation, performances et parcours des élèves	20
1.6. les structures administratives académiques	25
1.7. conclusion de la présentation de l'académie.....	28
2. le premier degré.....	29
2.1. les élèves de l'école primaire	30
2.2. les maîtres de l'école primaire	38
2.3. les directeurs d'école.....	51
2.4. les inspecteurs de l'éducation nationale.....	54
2.5. l'intégration du 1 ^{er} degré au niveau académique.....	58
3. le second degré	59
3.1. l'analyse comparée des résultats au baccalauréat	59
3.2. les enseignants du second degré.....	64
3.3. les chefs d'établissement.....	74
3.4. les corps territoriaux d'inspection pédagogique	76
3.5. l'affectation des élèves	81
4. la vie scolaire dans l'académie.....	90
4.1. le climat des établissements.....	90
4.2. le fonctionnement des instances lycéennes.....	91
4.3. le pôle rectoral de vie scolaire	91

4.4. l'activité professionnelle des CPE	92
4.5. les principaux dossiers de la vie scolaire.....	93
4.6. les partenariats.....	95
4.7. les actions de la ville de Paris.....	96
4.8. recommandations pour la vie scolaire :	97
5. la prise en charge des publics spécifiques.....	98
5.1. l'éducation prioritaire.....	98
5.2. les élèves non francophones, primo-arrivants.....	100
6. conclusion	102

introduction générale

Le présent rapport relatif à « l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Paris » fait partie de la série d'études de ce type réalisées, à la demande du ministre de l'éducation nationale, par les deux inspections générales depuis quatre ans. Après l'académie de Créteil en 2000/2001, Paris est la deuxième académie de l'Île-de-France qui a fait l'objet d'une telle analyse.

Conformément au protocole en vigueur et compte tenu des observations émises l'an dernier par les inspections générales elles-mêmes sur ces travaux ¹, l'équipe d'évaluation pour l'académie de Paris ², composée à parité de membres des deux corps, a procédé de la manière suivante.

Dans un premier temps, elle a examiné les nombreux documents fournis tant par les services académiques que ministériels relatifs à la situation et aux performances de cette académie ; de cet examen elle a dégagé une « problématique », c'est-à-dire un nombre limité de données ou d'éléments qui lui ont paru représentatifs ou spécifiques et susceptibles d'expliquer les résultats parisiens. L'équipe a constaté, entre autres, que l'académie de la capitale de la France n'enregistrait pas, globalement, les bons résultats scolaires que l'on aurait attendus. La « problématique » a été présentée pour validation au recteur de l'académie. Elle a servi de grille d'investigation pour les visites et les entretiens et de trame pour la rédaction du rapport.

Dans un deuxième temps, l'équipe d'évaluation a visité un échantillon ³ déterminé par ses soins de circonscriptions, d'écoles, de collèges et de lycées publics et privés sous contrat afin d'y recueillir les éléments permettant d'apporter une réponse, ou des éléments de réponse, aux questionnements soulevés par la problématique définie.

Dans un troisième temps, l'équipe d'évaluation a rencontré et écouté lors de très nombreux entretiens l'ensemble des acteurs et partenaires de l'Ecole à Paris. Ces rencontres ont concerné les responsables académiques, les personnels, les parents d'élèves et les autorités de l'enseignement catholique, les représentants des autres services de l'Etat à Paris ainsi que ceux des collectivités territoriales compétentes (Ville de Paris, Région Île-de-France) ⁴.

L'équipe a, enfin, demandé aux corps d'inspection pédagogique territoriaux des premier et second degrés une participation active à cette étude, sous la forme de bilans individuels d'activité, d'un état des lieux de leur circonscription ou de leur discipline et de la réponse à un questionnaire concernant tant les pratiques professionnelles des enseignants que les leurs propres.

¹ Cf. Rapport conjoint IGAENR/IGEN juin 2003 « les académies sous le regard des inspections générales »

² La liste des membres de l'équipe ainsi que les noms des collègues associés à l'opération figurent en annexe

³ La liste des circonscriptions et établissements visités figure en annexe

⁴ La liste entretiens réalisés figure en annexe

A partir de cette moisson d'informations, la mission d'évaluation a rédigé le présent rapport qui comprend cinq parties.

Un état des lieux détaillé éclaire les développements de l'étude et fait la synthèse d'informations éparpillées dans l'académie. Cette description concerne les données démographiques et socio-économiques parisiennes, les effectifs scolaires et les caractéristiques des élèves, la situation des personnels enseignants, de direction et d'inspection, la présentation des cartes et de l'offre scolaires ainsi que les parcours et les performances des élèves. Enfin la mission présentera une brève description des structures administratives académiques.

La seconde partie est consacrée entièrement à la situation de l'école primaire c'est-à-dire à l'examen de la façon dont les élèves sont accueillis ainsi qu'aux pratiques professionnelles des maîtres, des directeurs et des inspecteurs chargés d'une circonscription. La part que prend la Mairie de Paris dans cet ensemble fait l'objet d'un examen particulier.

La troisième partie traite du second degré sous l'aspect de l'analyse des résultats des élèves, des pratiques professionnelles des professeurs, des chefs d'établissement et des inspecteurs pédagogiques territoriaux ainsi que des modalités d'affectation des élèves dans les EPLE.

La quatrième partie est consacrée aux données concernant le climat des établissements, les aspects de « vie scolaire » et les relations avec les partenaires de l'éducation nationale.

La dernière partie traite de la prise en charge des publics spécifiques, qu'il s'agisse des élèves non-francophones ou de l'éducation prioritaire.

1. l'état des lieux

1.1. les données démographiques et sociales parisiennes

La Ville de Paris, d'une surface de 106 km², était peuplée, au dernier recensement, de 2.125.851 habitants, soit 19,4 % de la population de la Région Ile-de-France, assurant à la ville une densité considérable de 20 125 habitants au km².

1.1.1. l'évolution démographique

Alors qu'en France métropolitaine la population a augmenté en dix ans (+ 4,35 %), celle de Paris a connu un léger fléchissement (- 0,83 %). Si la population âgée de 2 à 16 ans, ou celle des moins de 25 ans recule au plan national, signe d'une population qui vieillit, ce repli est moins accentué à Paris. Mais les jeunes de moins de 25 ans sont moins nombreux à Paris (27,8 % de la population) que sur l'ensemble du territoire métropolitain (31,7 %) ⁵ :

Evolution démographique	Evolution population 1990 à 2001	Evolution des 2 à 16 ans	Evolution des < 25 ans et part de la population
<i>Ville de Paris</i>	<u>moins</u> 0,83 %	<u>moins</u> 3,25 %	<u>moins</u> 5,43 % et 27,80 %
<i>France métropolitaine</i>	<u>plus</u> 4,35 %	<u>moins</u> 3,68 %	<u>moins</u> 6,14 % et 31,78 %

1.1.2. la situation sociale

Au plan socio-économique, Paris est au cœur d'un ensemble, la région Ile-de-France, dont le produit intérieur brut (PIB) par habitant est supérieur de 50 % à la moyenne nationale et qui a connu en dix ans, une augmentation plus forte que celle-ci :

PIB par habitant	Chiffre recensement		Indice base 100	
	1990	2000	1990	2000
<i>Ile de France</i>	174 KF	236 KF 35.946 euros	151,3	153,0
<i>France métropolitaine</i>	115 KF	154 KF 23.497 euros	100,0	100,0

Elle est à la fois la 1^{ère} région française pour l'emploi industriel, mais surtout la 1^{ère} pour l'emploi tertiaire qui représente 79 % de l'activité régionale. Elle concentre les activités qui réclament les personnels les plus qualifiés : tertiaire supérieur, service aux entreprises ou professions de l'art et du spectacle, fonctions de commandement, etc.

⁵ Pour l'ensemble de ce paragraphe, la source est : Géographie de l'école n° 8, avril 2003

Pour autant, plusieurs autres indicateurs, propres à la population parisienne, traduisent une situation sociale contrastée qui place la capitale à l'avant-dernier rang des départements de la région avec :

- un taux de chômage (11,5 %) qui demeure supérieur à celui de la France (9,8 %) et de l'Île-de-France (9,9 %)

- une proportion importante (33,6 pour 1000) de bénéficiaires du revenu minimum d'insertion (RMI), supérieure à la moyenne nationale :

Chômage / RMI	Taux de chômage			Rmistes 2002 pour 1000 hab.
	1991	2004	différence	
Paris	11,8	11,5	- 0,3	33,6
Seine-Saint-Denis	10,4	13,8	+ 3,4	55,8
Yvelines	5,4	7,8	+ 2,4	11,5
France métro.	9,4	9,8	+ 0,4	31,2

Le recensement de 1999 fait aussi ressortir une nette mobilité des familles à Paris, y compris en raison de mouvements internes à la capitale. Au total, environ 60 % de la population avait moins de dix années de présence dans son logement. Cette mobilité affecte particulièrement les plus jeunes ménages (51,6 % des 15/29 ans et 26,0 % des 30/39 ans) susceptibles d'avoir des enfants en âge scolaire.

1.1.3. la répartition sociale sur le territoire parisien

Le recensement de 1999 montre une légère baisse de la population parisienne qui s'accompagne d'une quasi substitution des classes aisées et intellectuelles aux ouvriers :

CSP 1990/1999	employés agricoles	artisans, commerce	cadres intellect.	prof. interm.	employés	ouvriers	retraités	inactifs, (dont -20 ans)
1990	0,2	3,7	15,9	11,1	13,6	7,6	15,5	32,4 (18,7)
1999	0,2	3,2	18,5	12,1	13,0	5,5	15,5	32,0 (18,3)-
différence	0	- 0,5	+ 2,6	+ 1,0	- 0,6	- 2,1	0	- 0,4

La cartographie met aussi en évidence l'inégale implantation de ces différentes catégories sur le territoire parisien. Elle dessine notamment un grand quart nord-est (10^{ème}, 11^{ème}, 18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème} et à certains égards les 2^{ème} et 3^{ème} arrondissements) caractérisé par une présence affirmée des professions intermédiaires, des employés et des ouvriers.

Il faut pourtant souligner la mixité sociale de ces territoires qui mêlent des zones paupérisées, en rénovation ou de grands ensembles immobiliers avec des secteurs plus favorisés. Quelques exemples de cette imbrication sociologique : le 18^{ème} arrondissement réunit les couches populaires des quartiers de la Goutte d'Or ou de La Chapelle et les classes aisées de la Butte Montmartre ; dans le 19^{ème} arrondissement se côtoient le public populaire des quartiers de la Villette ou du Pont de Flandres et celui, plus favorisé, des Buttes Chaumont. Enfin, cette observation concerne aussi d'autres arrondissements, comme le 13^{ème} et le 17^{ème}.

Ces divers éléments attestent que la population parisienne est loin d'être homogène et demeure marquée par une réelle diversité sociale et une répartition géographique disparate.

1.2. les effectifs et les caractéristiques des élèves

Avec ses 630 000 élèves et étudiants, l'académie de Paris concentre l'un des appareils d'enseignement les plus complexes et les plus denses d'Europe, alimenté en partie par des étudiants, et même des élèves, originaires de banlieue, de province et de l'étranger.

1.2.1. les effectifs et la démographie scolaires

▪ la baisse démographique

Les quelque 335 000 élèves recensés à la rentrée 2002 dans les premier et second degrés (public et privé sous contrat⁶, hors post-bac⁷) représentaient 2,88 % des effectifs nationaux (11 618 902 élèves) pour un territoire accueillant 3,3 % de la population française⁸ :

Effectif scolaire 2002	Ecoles	Collèges	Lycées (sauf post-bac)	L.P.	TOTAL
Public	135.016	60.264	34.885	12.470	242.635
Privé	38.049	28.171	21.995	4.809	92.224
TOTAL	173.065	88.435	56.880	17.279	334.859

Pour mémoire, on rappellera que les lycées parisiens accueillent également dans les classes post-baccalauréat près de 26 000 étudiants qui se répartissent entre les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les sections de technicien supérieur (STS).

Cette situation s'inscrivait dans une évolution de la démographie scolaire sensiblement différente de celle qui prévaut au plan national. En effet, le net ralentissement constaté sur l'ensemble de la France métropolitaine entre 1996 à 2002, dans le premier comme le second degrés, apparaît très atténué dans l'académie, avec même une quasi-stabilité dans les écoles :

Evolution 96/02	% Premier Degré	% Second Degré	% Total
Académie de Paris	- 0,2	- 0,8	- 0,45
France métropolitaine	- 3,1	- 2,7	- 2,90

▪ les taux de scolarisation et de qualification

De nombreux indicateurs de scolarisation ou de niveau de formation sont particulièrement favorables à Paris. Ainsi la scolarisation des 2/16 ans connaît-t-elle un repli moins prononcé qu'au niveau national (-2,2 %) ; le taux élevé de scolarisation des 16/19 ans place Paris au premier rang des académies et la proportion de bacheliers dans une génération est plus favorable qu'au plan national. Mais c'est surtout le niveau de scolarisation qui est élevé, que l'on prenne en compte le taux de scolarisation des 20 à 24 ans ou la part des bacheliers dans les moins de 25 ans.

On verra plus loin que les performances de l'académie, en particulier pour ce qui concerne les baccalauréats, ne correspondent pas aux « résultats attendus » dans ce contexte.

⁶ l'ensemble des données chiffrées du présent chapitre relatives à l'enseignement privé porteront sur les seuls effectifs des classes sous contrat.

⁷ sauf indication contraire, les données chiffrées du présent chapitre relatives aux lycées ne comprendront pas les effectifs du post-bac.

⁸ Pour l'ensemble de ce paragraphe, sauf indication contraire, la source est : Indicateurs généraux, DEP 2003

Il faut noter aussi le très faible taux de scolarisation à 2 ans (en 2002, 8,2 % contre 32,0 % au plan national) ; ce seuil est d'autant plus à contre-courant de l'évolution nationale qu'il traduit même un recul par rapport à 1996 où il se situait à 10,1 %.

1.2.2. *la diversité sociale des élèves et du territoire* ⁹

▪ les caractéristiques sociales de l'académie

Parmi les élèves des enseignements public et privé, on constate la prédominance (près de 40 % de l'effectif) des élèves issus des catégories sociales les plus favorisées, celles des « cadres, ingénieurs et professeurs ». Cet élément conforte l'image répandue d'une population parisienne aisée ; elle correspond à une réalité. Elle est cependant loin d'être uniforme comme le montre le tableau ci-dessous :

% CSP ¹⁰	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
CLG	10,5	38,7	9,7	2,9	17,1	12,0	1,3	6,1
LGT	11,3	51,9	8,3	3,0	11,8	5,9	1,7	4,0
LP/SEP	10,1	11,8	7,3	4,8	24,2	22,7	3,5	14,0
TOTAL	10,7	39,6	9,0	3,1	16,3	11,4	1,7	6,3

Dans les collèges, la représentation des différentes catégories correspond à la moyenne académique ; en revanche, la différenciation sociale s'effectue, comme au plan national, en second cycle, entre les formations générales ou technologiques et les formations professionnelles. Ainsi, dans l'académie de Paris, les premières accueillent 51,9 % des catégories les plus favorisées tandis que les secondes scolarisent 40,2% d'élèves de milieux défavorisés.

Mais la donnée majeure reste l'inégale répartition territoriale de cette population scolaire. Compte tenu de la sectorisation qui régit, pour une grande part, l'affectation dans les collèges de l'enseignement public, un examen de l'origine sociale de ces collégiens traduit le plus fidèlement cette situation. Au-delà de la plus forte implantation des CSP « favorisées » dans plusieurs arrondissements du centre et de l'ouest parisien, c'est la constitution d'un quart nord-est avec une prédominance des catégories sociales les moins aisées (employés, ouvriers, retraités, demandeurs d'emploi) qui représente l'élément significatif :

CSP CLG publics	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
10^{ème}	7,6	13,9	8,8	2,0	19,5	34,5	1,6	10,6
11^{ème}	8,3	21,0	9,4	4,5	22,5	21,1	2,1	10,3
18^{ème}	7,4	11,9	9,2	21	22,1	27,7	2,9	14,3
19^{ème}	6,7	11,7	7,9	2,8	27,5	27,3	2,5	12,1
20^{ème}	6,5	19,1	9,1	3,2	23,8	22,8	2,1	12,1
Académie	8,4	30	10,8	2,9	20,2	16,2	1,5	8

Il y a là une donnée qui pèse fortement, à divers titres, sur le fonctionnement du système scolaire public parisien.

⁹ source pour le paragraphe : SSA, rentrée scolaire 2002

¹⁰ lire : I (agriculteurs) II (artisan, commerçant, chef d'entreprise), III (cadre, ingénieur, professeur), IV (professions intermédiaires), V (technicien, agent de maîtrise), VI (employé), VII (ouvrier), VIII (retraité), IX (demandeur d'emploi).

▪ **les caractéristiques sociales de l'enseignement privé**

La différenciation sociale est également marquée entre les élèves du second degré dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé où l'on constate une sur-représentation des enfants de cadres, ingénieurs ou professeurs et ceux issus de familles d'artisans, commerçants ou chefs d'entreprise ; on y enregistre, en revanche, une présence très inférieure des catégories défavorisées (7 % contre près de 26 % pour le public) :

% CSP	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Public	8,8	32,3	9,8	3,1	19,1	15,4	1,9	8,2
Privé	14,5	54,2	7,3	3,3	10,9	3,3	1,3	2,4
Académie	10,7	39,6	9,0	3,1	16,3	11,4	1,7	6,3

Cette situation se manifeste dès le collège, où l'enseignement privé, s'il est un choix éducatif, permet aussi de contourner les contraintes de la carte scolaire. Au lycée d'enseignement général et technologique, la tendance est comparable, mais la représentation des catégories aisées est plus affirmée dans l'enseignement public :

% CSP	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
clg public	8,3	30,5	10,8	2,9	20,2	16,2	1,5	8,0
clg privé	14,8	56,3	7,5	2,8	10,5	3,0	0,8	1,9
lgt public *	9,3	47,7	9,4	3,0	13,6	8,3	1,8	5,8
lgt privé	14,2	57,9	6,7	3,0	9,1	2,3	1,6	2,5

* pour l'enseignement public, hors élèves de lycées techniques (6.390 élèves), à la différence de l'enseignement privé.

1.2.3. la part de l'enseignement privé

Il a été fait le choix dans ce rapport de ne prendre en compte que les effectifs des classes sous contrat ; néanmoins, le poids de l'enseignement privé hors contrat apparaît, à Paris, sensiblement plus conséquent qu'au plan national :

% du hors contrat dans l'enseignement privé	1 ^{er} Degré	Second Degré			
		Collège	2d cycle gt	2d cycle pro	Total
Académie Paris	6,9	3,7	13,2	24,4	9,3
France	1,6	1,1	8,6	2,5	2,5

Source : données SSA / RRS. Les données académiques portent sur l'année 2003/2004 (SSA), celles pour la France portent sur l'année 1999/2000 pour le 1^{er} degré et sur l'année 2002/2003 pour le second degré (RRS).

Sur les 92 200 élèves scolarisés par l'enseignement privé à la rentrée 2002, l'effectif hors contrat concernait ainsi près de 7 400 élèves.

▪ **une implantation scolaire différenciée**

Sur l'ensemble de la population scolaire, l'enseignement privé *sous contrat* parisien représente 27,5 % des élèves. Ce constat global traduit cependant une plus faible implantation dans le premier degré (22,0 %) que dans le second degré (32,0 % contre 21 % au plan national) :

Effectif scolaire 2002	écoles	second degré (hors post-bac)	Total
Public	135.016	107.619	242.635
Privé	38.049 (22 %)	50.655 (32 %)	92.224 (27,5 %)
Total	173.065	158.274	334.859

La proportion varie selon les types de formation. Si l'enseignement privé est fortement implanté au niveau des lycées généraux (36,0 %), il est plus faiblement représenté dans les formations professionnelles (21,4 %) :

Effectifs 2003	clg (dont segpa/erea)	lgt	lp / sep	total
Public	68,5	64,0	78,6	68,1
Privé	31,5	36,0	21,4	31,9

Source : données SSA (rentrée scolaire 2003).

L'offre de l'enseignement privé est très inégalement répartie sur le territoire académique. Peu représenté dans les 18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème} (moins de 20 % de l'effectif scolaire), sa forte présence sur les 6^{ème}, 7^{ème} et 16^{ème} arrondissements est largement le fruit de l'histoire, liée à l'implantation de congrégations disposant d'un patrimoine immobilier et de réserves foncières.

▪ un poids croissant dans le second degré

La progression globale des effectifs scolarisés dans le second degré (hors post-bac) est due à la seule augmentation des effectifs de l'enseignement privé, alors que ceux de l'enseignement public sont en léger repli. Toutefois cet accroissement est dû principalement à l'arrivée d'élèves ne résidant pas à Paris. Le tableau montre cette évolution :

Evolution 98/03	clg ¹¹		lgt		lp / sep		Total	
	1998	2003	1998	2003	1998	2003	1998	2003
%Public	70,1	68,5	65,8	64	81	78,6	69,9	68,1
%Privé	29,9	31,5	34,2	36	19	21,4	30	31,9

Source : données SSA (rentrée scolaire 2003).

Le poids de l'enseignement privé s'est ainsi renforcé dans les collèges (+ 1,6 %), dans les lycées d'enseignement général et technologique (+ 1,8 %) et même dans les formations professionnelles (+ 2,4 %).

1.2.4. les élèves non-francophones et primo-arrivants

En mai 2004 l'académie de Paris comptait 3 468 élèves non francophones, primo-arrivants ¹², soumis à l'obligation scolaire, ce qui la plaçait au 3^{ème} rang national après l'académie de Versailles (4 631) et au niveau de l'académie de Créteil (3 450), pourtant géographiquement beaucoup plus vastes :

Evolution Non-Francophones	Premier Degré	Second Degré	Total
Octobre 2003	712	2498	3210
Mai 2004	808	2660	3468

¹¹ Collèges, dont SEGPA et EREA.

¹² Pour ce paragraphe, source : rapport d'activité du CASNAV

Après une forte progression des arrivées en 2001/2002, celles-ci tendent toutefois à se stabiliser.

Sous réserve du caractère particulièrement évolutif de ces données, l'origine de ces élèves, issus de quelque 90 nationalités différentes, est actuellement la suivante :

% Origine géographique	Afrique	Asie	Amérique	Europe		Océanie
				UE	Autres	
1 ^{er} degré	35,4	30,6	9,5	8,3	16,7	0,5
2 ^d degré	34,5	40,4	8,7	4,1	12,2	0,1

1.2.5. les non-résidents parisiens dans les effectifs académiques

On précisera d'emblée qu'une part des non-résidents est ignorée par les données statistiques ; il s'agit des élèves justifiant d'une domiciliation fictive, d'une « boîte aux lettres » dans l'académie de Paris. Les présentes données ne prennent donc en compte que les élèves faisant état d'une domiciliation dans les académies périphériques ou de province.

▪ une présence affirmée, mais inégale, d'élèves non-parisiens

A la rentrée 2003, seulement 78,5 % des élèves parisiens (enseignement public et privé confondus, *y compris post-bac*) sont domiciliés dans l'académie, tandis que les non-résidents sont essentiellement originaires des académies voisines de Versailles (9,9 %) et de Créteil (9,2 %). Pour les seuls élèves du second degré au sens strict, cela représente un transfert d'environ 22 000 élèves de ces deux académies limitrophes, soit 14 % des élèves scolarisés dans des EPLE de la capitale :

Origine Académique	clg	lgt	lp/sep	sts	cpge	total
Paris	79.256 91,8	43.654 79,5	13.433 73,2	4.544 31,0	4.496 40,4	145.383 78,5
Créteil	3.896 4,5	5.337 9,7	2.222 12,1	3.757 25,6	1.749 15,7	16.961 9,2
Versailles	3.044 3,5	5.359 9,8	2.315 12,6	4.617 31,5	3.012 27,1	18.347 9,9
Province	102 0,2	573 1,0	390 2,1	1.739 11,9	1.876 16,8	4.680 0,3
TOTAL	86.298	54.923	18.360	14.657	11.133	185.371

Source : données SSA (rentrée scolaire 2003).

Il convient cependant, dans cette analyse, d'isoler les formations post-baccalauréat. En effet, les STS ont un recrutement majoritairement régional, l'académie de Versailles fournissant les plus gros effectifs de ces formations, les parisiens proprement dits ne représentant que 31 % de leurs étudiants ; une part, non négligeable (près de 12 %), est même originaire des académies non franciliennes. Dans les CPGE, si l'effectif parisien est encore prédominant (40,4 %), la procédure nationale du recrutement explique la présence de 17 % d'étudiants domiciliés hors la région Ile-de-France ; l'académie de Versailles représente, là encore, un effectif conséquent (27,1 %).

Le second degré accueille 85,4 % de résidents parisiens mais, alors que près de 92 % des collégiens sont domiciliés à Paris (97,5 % dans l'enseignement public), ce chiffre tombe à 80 % en LGT et à 73 % dans les formations professionnelles.

Un examen comparatif de la situation respective dans l'enseignement public et privé montre que le premier recrute l'essentiel de ses élèves (92,5 % en 2003) sur le territoire parisien, tandis que près de 30 % de ceux du second proviennent d'académies périphériques ou de province. L'enseignement privé parisien accueille actuellement environ deux fois plus d'élèves des académies de Créteil et Versailles que l'enseignement public.

▪ le renforcement global des résidents parisiens

Premier constat, sur la période 1998/2003, une augmentation des effectifs de 3 070 élèves. Mais cette croissance est exclusivement due à l'enseignement privé, tandis que l'enseignement public enregistre un léger tassement. Le tableau indique les évolutions constatées :

Evolution 1998 / 2003	Paris		Créteil		Versailles		Province	
Public	97 061	100 513	6 200	3 955	5 490	3 657	649	563
Privé	32 951	35 830	6 654	7 500	6 364	7 061	1 141	502
TOTAL	130 012	136 343	12 854	11 455	11 854	10 718	1 790	1 065
Evolution	+ 6 331		- 1 399		- 1 136		- 725	

Source : données SSA (rentrée scolaire 2003)

Second constat, sur cette durée, la part des résidents parisiens dans l'effectif connaît une progression générale de 6 330 élèves alors que celle des académies limitrophes fléchit pour chacune d'entre elles. Cependant le nombre d'élèves originaires de ces deux académies a continué à progresser (+ 846 pour Créteil ; + 697 pour Versailles) dans l'enseignement privé.

En termes d'effectifs, la politique dite de « fermeture du périphérique » s'est donc traduite par une réalité pour l'enseignement public, en particulier dans les collèges, et le nombre de non-résidents y a effectivement reculé (- 4 164 élèves).

1.3. les personnels de l'enseignement public

Après avoir présenté le contexte démographique et les caractéristiques des élèves de l'académie de Paris, la mission décrit ci-dessous quelques caractéristiques importantes concernant les personnels mis au service des élèves, des collégiens et des lycéens.

1.3.1. l'âge des personnels enseignants

▪ dans le premier degré

Quelque 7 900 directeurs et enseignants y exercent, en dehors des stagiaires IUFM et des 830 professeurs de la Ville de Paris (PVP). La répartition entre les instituteurs et les professeurs des écoles n'est pas très différente de la moyenne nationale : 43 % contre 41 % pour les instituteurs et 57 % contre 59 % pour les professeurs des écoles.

L'âge moyen des maîtres du premier degré tend à baisser du fait des départs à la retraite toujours croissants. La part des professeurs de moins de 30 ans a rejoint le niveau national. Cependant la proportion des plus âgés est globalement plus élevée qu'ailleurs :

Âge des maîtres	- de 30 ans	+ de 50 ans
<i>Paris</i>	14,5	28,5
<i>France</i>	14,2	24,1

On compte à Paris 322 directeurs d'écoles maternelles et 336 directeurs d'écoles élémentaires. Ils sont, quant à eux, bien plus âgés que la moyenne nationale avec une proportion des plus de 50 ans supérieure de 24 points (57 % contre 33 %). Si la fonction de direction des écoles élémentaires se partage à parité entre hommes et femmes, celles-ci poursuivent, plus que leurs collègues masculins, leur activité au-delà de 55 ans.

La principale singularité parisienne tient au fait que des professeurs de la Ville de Paris (PVP) participent à l'enseignement primaire aux côtés des maîtres de l'enseignement public. Ils ne sont ni plus jeunes, ni plus âgés, que les enseignants d'Etat. Mais le temps partiel y est plus développé puisque, globalement, près de 20 % d'entre eux exercent sous ce régime, alors que le taux national dans le primaire se situe à 7 %.

▪ dans le second degré

Comme dans le premier degré, le corps professoral du second degré, qui compte 13 000 enseignants, rajeunit. Mais l'académie se situe loin devant toutes les autres pour ce qui concerne le taux des enseignants âgés :

Âge des enseignants	Moins de 35 ans	De 35 à 50 ans	Plus de 50 ans
<i>Paris</i>	12,4	37,9	49,6
<i>France entière</i>	22,7	40,7	36,6

1.3.2. la part des professeurs agrégés

Cette académie bénéficie d'un nombre important de professeurs agrégés, plus du double du taux national :

Répartition des grades	Agrégés-ch. Sup.	Certifiés-Assimilés	AE-CE	PEGC	PLP	1 ^{er} degré	Non titulaires
<i>Paris</i>	25,4	51,3	0,9	1,8	11,9	1,2	7,5
<i>France</i>	11,3	58,7	1,2	4,8	14,8	2,3	7

Cette situation n'est pas due à la seule présence de nombreuses classes préparatoires. Celles-ci n'expliquent en effet cet « excédent » que pour moins de la moitié. Les agrégés sont donc bien plus nombreux qu'ailleurs à intervenir tant en lycée que dans les collèges des cités scolaires.

1.3.3. les personnels de direction

L'académie compte actuellement 375 personnels de direction qui se répartissent comme suit :

Directions	<i>collège</i>	<i>lgt</i>	<i>lp</i>	<i>erea</i>	<i>total</i>
<i>Chefs d'ét.</i>	79	73	33	4	189
<i>Adjoints</i>	101	78	7	-	186
<i>Totaux</i>	180	151	40	2	375

Source : DRH académique

La mission fait les mêmes constats que pour les enseignants : les personnels de direction sont sensiblement plus âgés qu'au niveau national puisque 80 % d'entre eux ont plus de 50 ans contre 60 % en moyenne nationale.

Ils sont bien plus nombreux aussi à vouloir exercer à Paris que dans les académies du sud de la France. Pour un emploi de proviseur logé, caractéristique importante, le ministère reçoit communément de l'ordre de 150 candidatures et environ 40 pour un emploi de principal. Les postes non logés ne sont pas demandés et ils échoient, le plus souvent, aux lauréats du concours qu'ils soient originaires ou non de Paris. Une des difficultés signalées par l'académie est précisément de pourvoir les postes non logés dans les collèges des zones difficiles dont les titulaires souhaitent changer d'affectation dès leur deuxième année.

En effet, les personnels de direction demandent assez fréquemment leur mutation (30 % chaque année) et beaucoup développent une stratégie d'affectation sur des postes moins demandés, dans les arrondissements périphériques, pour avoir quelques chances d'y entrer et d'y rester, même au détriment d'une carrière plus rapide dans une autre académie. Selon une étude du mouvement 2002, 19 % des emplois de chefs d'établissements ou d'adjoints avaient changé de titulaires ; parmi ceux-ci, près des deux tiers étaient déjà à Paris et l'autre tiers a constitué un apport extérieur auquel l'académie est légitimement attachée, afin de maintenir un « brassage » parmi les personnels de direction. Elle réalise aussi une certaine mixité avec l'accueil régulier de stagiaires et d'adjoints qui seront promus ultérieurement en dehors de Paris mais qui, pour certains, feront leur retour sur un poste de chef d'établissement.

1.3.4. les personnels ATOSS des établissements

Les établissements du second degré disposent pour leur fonctionnement de 3 730 emplois de personnels ATOSS.

Essentiellement en raison des difficultés de logement et de transport, de nombreux personnels ouvriers souhaitent quitter l'académie. Près de 20 % d'entre eux l'ont demandé en 2003, tandis que seuls 5 % envisageaient une mutation interne. Pourtant les effectifs en EPLE sont relativement stables. Pour 70 % d'entre eux, les ouvriers d'entretien et d'accueil (OEA), par exemple, sont en poste depuis au moins cinq ans. Cette proportion tombe cependant à 30 % au bout de huit ans. Comme pour les enseignants, les personnels ATOSS exerçant dans le quart nord-est ont une ancienneté inférieure à leurs collègues.

Dans une proportion inversée par rapport à celle des enseignants, 2/3 des personnels ATOSS résident en banlieue parisienne. Le tiers d'entre eux qui réside à Paris comprend

principalement des agents administratifs de catégorie A (CASU et AASU) qui bénéficient de l'avantage d'un logement de fonction. Du fait de la cherté des logements parisiens, ce sont les personnels ouvriers ou de catégorie C qui sont domiciliés en banlieue. Une négociation sur le logement social avait été entreprise avec les services municipaux mais ces pourparlers n'ont pas abouti. La situation du logement à Paris est telle qu'il faudrait rechercher d'autres solutions, comme par exemple tenir compte dans les barèmes d'affectation du domicile et des durées de transport quotidien des agents.

L'éloignement de leur domicile, les 2 à 3 heures de trajet journalier, la pénibilité du travail avec une prise de service très tôt ou une fin de service très tard en fin de journée, provoquent un taux d'absentéisme important. Les congés de maladie des ATOSS des EPLE continuent à progresser, pour atteindre l'équivalent de 484 emplois en 2003. Ce sont surtout les congés de courte durée, ceux qui ne sont pas remplacés, qui sont la cause de cette augmentation, alors que, parallèlement, les congés de plus longue durée ont baissé du fait des contrôles mis en place par les services académiques. L'augmentation des congés de courte durée (l'équivalent de 171 emplois en 2002 et 261 emplois en 2003) accroît bien évidemment les difficultés de fonctionnement des établissements et, par voie de conséquence, les conditions de travail de ces personnels eux-mêmes.

1.4. la carte et l'offre scolaires

La mission décrit ici le dispositif d'accueil des élèves dans les écoles, les établissements du second degré, l'offre de formation, les spécificités parisiennes mais aussi les moyens humains dont dispose l'école pour former les élèves que le service public lui confie.

1.4.1. le premier degré

▪ la taille des écoles

L'académie de Paris dispose de 654 écoles publiques, dont 320 maternelles et 334 élémentaires. Leur répartition sur le territoire est très inégale, tant par sa densité que par l'importance du nombre de leurs classes, différences qui s'expliquent autant par la démographie que par l'histoire des arrondissements parisiens.

Alors que la taille des écoles maternelles est assez homogène d'un arrondissement à l'autre (on y trouve 5, 6 ou 7 classes), celle des écoles élémentaires est beaucoup plus variable et se trouve, en général, d'autant plus importante que l'implantation est plus écartée du centre.

La taille moyenne des écoles élémentaires s'élève à 10,34 classes, 56 % d'entre elles ayant entre 10 et 13 classes. Mais avec 11 % d'écoles de plus de 14 classes, la plus grosse accueillant même 19 divisions, l'académie de Paris, totalement urbanisée, est celle qui compte le plus grand nombre d'écoles de cette importance.

L'enseignement privé sous contrat compte, pour sa part, 109 écoles primaires dont on trouve le plus grand nombre dans les 11^{ème}, 12^{ème}, 13^{ème}, 15^{ème} et 16^{ème} arrondissements.

▪ le poids des circonscriptions du premier degré

L'académie de Paris compte 36 circonscriptions territoriales, dont 5 ont un statut particulier : l'une d'elles est le siège traditionnel de l'IEN adjoint à l'inspecteur d'académie du premier degré et les quatre autres sont dévolues à des IEN chargés à un titre ou à un autre de l'adaptation et de l'intégration scolaires.

Parmi les 31 circonscriptions « banales », cinq d'entre elles voient la charge de travail de l'IEN minorée du fait d'une responsabilité particulière qu'il assume : formation continue des maîtres, suivi de l'IUFM, suivi du réseau prioritaire (REP et ZEP), etc.

Dans les 26 autres circonscriptions, la mission a examiné la répartition du nombre de maîtres de l'Etat dont chaque IEN est responsable. Elle constate que cette charge est inégalement distribuée et peut représenter une charge supérieure de 30 % par rapport à une autre circonscription.

Mais ce qui semble particulièrement contestable, c'est que ce partage met à la charge des inspecteurs des zones les plus difficiles¹³ le plus grand nombre de maîtres et d'élèves, en particulier dans les 28^{ème}, 29^{ème} et 30^{ème} circonscriptions, mais tout particulièrement dans la 26^{ème} qui compte le plus de maîtres et d'écoles à suivre et dont le titulaire est, en outre, chargé d'une mission « ZEP ». C'est aussi le cas particulier de la 4^{ème} circonscription (5^{ème} et 6^{ème} arrondissements) très chargée en maîtres et en élèves.

1.4.2. le second degré

L'académie de Paris compte, au total, 450 établissements du second degré, publics et privés, dont 220 EPLE :

Etablissements	<i>collège</i>	<i>l.p.</i>	<i>erea</i>	<i>lgt</i>	<i>total</i>
Publics	109	33	4	74	220
Privés sous contrat	67	5		67	139
Privés hors contrat	3	16		72	91
Total	179	54	4	213	450

▪ la taille des établissements publics

Les collèges de l'académie sont de taille moyenne. Les deux tiers d'entre eux ont un effectif compris entre 400 et 700 élèves (50 % au plan national) et, à la différence de ce qui existe encore dans certaines banlieues, aucun collège parisien ne compte plus de 900 élèves.

Les LGT sont plutôt de petites structures et Paris est l'académie ayant le plus de lycées de moins de 500 élèves, 58,6 %, taux près de quatre fois supérieur à la moyenne nationale. Seulement 5 établissements sur 74 accueillent plus de 1500 élèves.

Aucun lycée professionnel parisien n'accueille plus de 600 élèves. Paris est ainsi, après la Guyane, l'académie qui a le plus grand nombre de L.P de moins de 200 élèves (48,2 %). Encore faut-il signaler que la situation évolue puisqu'en 2001 Paris arrivait dans cette

¹³ C'est à dire les zones où les élèves sont les plus en difficulté et celles où la rotation de maîtres jeunes nécessite une plus grande attention.

catégorie en 1^{ère} position. La politique de restructuration entreprise depuis plusieurs années et qui conduit à fermer des lycées corrige progressivement cette situation atypique.

▪ **les spécificités des établissements publics parisiens**

Si la carte de l’implantation géographique des collèges n’appelle pas d’observation particulière, celle des lycées généraux et technologiques et des lycées professionnels mérite attention. Le poids de l’histoire transparaît nécessairement dans cette carte, même si l’académie s’est efforcée de suivre partiellement les évolutions démographiques. C’est ainsi que l’on observe les particularités suivantes :

- *Les cités scolaires* représentent une exception remarquable. Plusieurs décennies après la décision de séparer les lycées des collèges, Paris compte encore 30 cités scolaires (coexistence en un même lieu du lycée et du collège) que l’on trouve dans certains quartiers comme les 3^{ème}, 5^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème}, 13^{ème}, 15^{ème} et 16^{ème} arrondissements. Le quart nord-est offre, en revanche, une image conforme à la réglementation nationale (séparation des deux catégories d’établissements), à l’exception notable du 19^{ème} arrondissement.
- *Les lycées professionnels municipaux* constituent une autre singularité. Alors que les anciens collèges municipaux ont été fermés ou transformés en EPLE, il reste, en effet, à l’heure actuelle, 13 lycées professionnels relevant de la Ville de Paris, la plupart de faible dimension. Ces lycées ont néanmoins à leur tête un chef d’établissement, personnel de direction, et des enseignants issus de l’éducation nationale mais ils n’ont pas le statut d’établissement public.
- *Trois écoles prestigieuses* sont également sous statut municipal. Il s’agit des écoles d’arts appliqués Duperré et Boule et de l’école des arts et industries graphiques Estienne. Considérées comme un fleuron de l’enseignement parisien, elles attirent des élèves bien au-delà des frontières municipales.
- *Dernière école des métiers*, fondée par l’association nationale de la meunerie française dans le cadre de la loi dite « Astier » (1919), l’école nationale supérieure de meunerie et des industries céréalières (ENSMIC), créée en 1924, assure des formations depuis le BTS jusqu’à la maîtrise.

▪ **l’offre de formation dans les lycées publics**

Elle se caractérise par une distribution atypique des séries des baccalauréats généraux et technologiques et par le poids particulier de l’enseignement post-baccalauréat.

Les séries des baccalauréats affichent deux particularités notables, d’une part une représentation très importante de la filière « L », presque quatre fois supérieure à la moyenne nationale et, d’autre part, une offre limitée dans les séries technologiques, en particulier en STI :

2003	<i>L</i>	<i>S</i>	<i>ES</i>	<i>STI</i>	<i>STT</i>
<i>Paris</i>	15,7	36,7	18,0	7,0	14,3
<i>France</i>	4,6	38,8	14,8	21,3	17,1

L’implantation géographique des séries technologiques dans l’académie est également très inégale ; seulement 21 lycées sur 74 hébergent des formations STT et 14 des formations STI. Au regard de la carte des districts, cadre de principe pour l’affectation des élèves, on constate

notamment que, si chaque district offre bien des STT, certains arrondissements, tels que les 5^{ème}, 6^{ème}, 7^{ème} et 11^{ème}, en sont totalement dépourvus.

L'offre en *classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)* se caractérise par deux éléments, le poids des formations scientifiques et une concentration de ces classes dans les lycées des 5^{ème} et 6^{ème} arrondissements qui drainent à eux seuls 46 % des effectifs de ces formations.

La cartographie des *sections de technicien supérieur (STS)* est tout aussi typée, mais inverse de celle des CPGE : les lycées des 5^{ème}, 6^{ème}, 7^{ème} et 16^{ème} arrondissements en sont totalement dépourvus.

1.4.3. *l'apprentissage*

L'académie de Paris compte 18 000 apprentis, répartis dans 62 Centres de Formation d'Apprentis, dont seulement 2 sont publics. Ces apprentis ne sont, loin s'en faut, pas tous parisiens, l'implantation des centres se faisant à l'échelle de la Région et non de la seule Ville de Paris. Si la part de l'apprentissage parisien représente 5 % des effectifs nationaux, elle correspond à 31,7 % des effectifs régionaux, avec de fortes disparités selon les niveaux :

2001/2002	V	IV	III	II	I	Total
% Paris/IDF	25.4	33.6	46.6	41.2	22.6	31.7
% Paris/France	3.2	5	12.6	20.2	9.6	5.1

Source : RRS 2003

Bien que les niveaux IV et V enregistrent une baisse régulière, le poids de l'apprentissage sur l'ensemble du second cycle professionnel est beaucoup plus important à Paris que dans le reste de la France : l'apprentissage prépare environ 40 % des diplômes de ces niveaux.

Le poids comparé de l'apprentissage sur l'ensemble du 2nd cycle professionnel est, en effet, le suivant :

2001/2002	Niveau V			Niveau IV		
	apprentis	total	%	apprentis	total	%
Paris	7 518	20 439	36.8	3 572	7 926	45.1
Île-de-France	29 653	115 106	25.8	10 368	40 774	26.1
France	237 488	848 455	28.0	71 828	264 035	27.2

Source : RRS 2003

1.4.4. *les indicateurs liés aux moyens d'enseignement.*

- Dans le premier degré, le classement « urbain homogène » du département de Paris ne permet pas de comparaison pertinente avec les autres départements français. Son P/E¹⁴ a connu une progression régulière et se situe désormais à 5,23 (5,18 en 2002). Ce chiffre ne prend cependant pas en compte la présence supplémentaire des professeurs de la Ville de Paris dans les classes. Avec cette dernière contribution de 833 emplois, le P/E parisien s'élève à 5,83, taux qui avoisine celui des académies les plus rurales.

¹⁴ Indicateur national : nombre de professeurs pour cent élèves

- Dans les collèges, l'indicateur H/E (1,24) se situe dans la moyenne nationale. Mais, compte tenu du caractère strictement urbain de l'académie, cette dotation lui assure une certaine aisance. Cependant le nombre important d'options diverses proposées aux élèves dans beaucoup de collèges contribue à porter l'effectif des classes à un taux globalement supérieur à la moyenne nationale (25,7 contre 24,0).
- Dans les lycées généraux et technologiques, l'indicateur H/E (1,4) se situe également dans la moyenne nationale. Le nombre moyen d'élèves par division (29,5 contre 28,5 pour la France entière) est légèrement supérieur au taux national en raison notamment, et pour compenser leur coût, de l'importance de la palette d'options proposées aux élèves et de la part plus importante des enseignements en groupes limités.

1.5. évaluation, performances et parcours des élèves ¹⁵.

La mission d'évaluation examine ici les parcours des élèves à l'intérieur des écoles et des établissements du second degré : acquièrent-ils des retards, où sont-ils orientés, comment réussissent-ils aux examens, quelle est la « valeur ajoutée » des EPLE dans lesquels ils étudient ? Une analyse particulière sera consacrée aux élèves de l'enseignement privé ainsi qu'à ceux des élèves qui fréquentent les établissements de la capitale sans y résider.

1.5.1. les retards scolaires

Au niveau de l'école élémentaire, l'académie se caractérise par une entrée au cours préparatoire (CP) plutôt plus précoce que dans le reste de la France ; en effet, seulement 6,6 % des élèves y sont déjà âgés de sept ans ou plus contre 7,2 % au plan national.

Cette légère avance est perdue dès l'entrée en 6^{ème} où l'on voit même apparaître un nombre d'élèves en retard de deux ans ou plus supérieur à la moyenne nationale :

Classe de 6 ^{ème} 1 an d'avance ou âge normal		1 an de retard		2 ans de retard et plus	
Paris	France	Paris	France	Paris	France
74.1	74.1	21.3	22.2	4.5	3.7

(données 2002).

Il est intéressant de noter, en outre, que d'un arrondissement à l'autre les données sont très diverses. C'est ainsi que le 10^{ème} arrondissement est celui qui accueille le plus d'élèves en retard de deux ans et plus (11,7 %) et le 5^{ème} le moins (0,5 %). Avec le 10^{ème}, les 18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème} arrondissements sont ceux dans lesquels le retard d'un an est le plus élevé (28 %).

Si l'on examine la situation des élèves à l'entrée en 3^{ème}, ces évolutions s'accroissent encore : à ce niveau on trouve moins d'élèves ayant l'âge normal tandis que se creuse singulièrement le retard de deux ans et plus. On constate donc en quatre années de collège le quasi doublement du nombre d'élèves qui sont en retard de deux ans ou plus :

¹⁵ Sauf indication contraire, les données sont extraites des documents de la DEP : indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Paris, septembre 2003 ou Géographie de l'école 2003 ou Repères et Références statistiques 2003.

<i>Classe de 3^{ème} générale 1 an d'avance ou âge normal</i>		<i>1 an de retard</i>		<i>2 ans de retard et plus</i>	
Paris	France	Paris	France	Paris	France
63.7	65.8	27.4	28.3	8.9	5.9

(données 2002).

Ces données sont, ici encore, très variables d'un arrondissement à l'autre. C'est encore le 10^{ème} arrondissement qui accueille le plus d'élèves en retard de *deux années et plus* (16,9 %) et le 5^{ème} le moins (2,7 %). Le 10^{ème} est celui qui accueille aussi le plus d'élèves en retard d'*un an* (36.5 %), suivi par les trois arrondissements du nord-est (environ 32 %).

Le retard à l'entrée en 2^{nde} au LGT correspond à l'évolution constatée au fil de la scolarité du collège. Le retard de deux ans se réduit à l'entrée en première pour disparaître en terminale, signe de la sélectivité de la voie générale :

Âge à l'entrée en 2 ^{nde}	<i>1 an d'avance ou âge normal</i>		<i>1 an de retard</i>		<i>2 ans de retard et plus</i>	
	Paris	France	Paris	France	Paris	France
Seconde	67.7	70.7	25.5	24.4	6.8	4.9
Première	73.7	76	22.1	20.9	4.2	3.1
Terminale	67.4	66.5	24	25.3	8.6	8.3

Source : SSA (janvier 2004).

1.5.2. l'entrée au lycée

La situation des élèves à l'issue de la scolarité obligatoire en collège se caractérise par un taux de redoublement stable légèrement supérieur au taux national, une moindre orientation vers la 2^{de} professionnelle et un taux plus élevé de passage en 2^{de} de détermination :

Orientation Fin de 3^{ème} 2003	<i>Redoublement</i>	<i>Passage en 2^{de} PRO</i>	<i>Passage en 2^{de} GT</i>
Académie	7.7	18.7	67.4
France	6.7	20,0	57,0

Il faut noter, cependant, que le passage en 2^{de} professionnelle a augmenté depuis deux ans des deux points qui ont été perdus par le passage en 2^{de} générale et technologique. Cette évolution est conforme aux orientations du projet académique. Mais, par rapport à la France entière, on aperçoit ici clairement la préférence donnée dans l'académie au passage en 2^{de} générale et technologique.

Le taux de *réorientation en fin de 2^{de} générale* demeure très faible (0,5 %), même s'il est légèrement supérieur à la France entière (0,3 %). Le *taux de redoublement en fin de 2^{de} générale*, aussi important à Paris qu'ailleurs, se constate pourtant aussi dans les lycées les plus sollicités. Enfin, le taux de redoublement en fin de 1^{ère} est en constante augmentation (+ 1,4 point) depuis 5 ans même s'il demeure inférieur à la moyenne nationale.

Les redoublements de 2^{nde} et de 1^{ère} générales sont les suivants :

% redoublement	<i>Seconde</i>	<i>Première</i>
Académie	15.8	5.8
France	15,0	8,0

(données 2003).

1.5.3. les évaluations nationales des élèves en 2003

Les résultats de l'évaluation de CE2 sont légèrement supérieurs aux moyennes nationales, en français comme en mathématiques (respectivement + 1,2 % et + 2,0 %) ; ils demeurent néanmoins inférieurs aux taux attendus, compte tenu des populations accueillies.

Les résultats de l'évaluation de 6^{ème} marquent la même tendance : si de manière globale les scores académiques sont en amélioration et supérieurs aux moyennes nationales, les écarts entre zones banales et zones prioritaires demeurent importants, voire s'accroissent régulièrement. C'est ainsi que les taux de réussite en REP s'écartent de 10,8 points en français et de 12,7 points en mathématiques. Bien qu'ils évoluent de façon très variée d'un REP à l'autre, ces résultats sont plutôt à la baisse malgré les moyens mis en place dans ces secteurs :

Evaluation 6eme	Français		Mathématiques	
	2002	2003	2002	2003
<i>Académie</i>	65.1	66.9	61.4	64.3
<i>France</i>	65.4	65.5	62.5	62.3

Source : SSA, février 2004

Mais par delà les moyennes à l'intérieur d'un collège particulier, les statistiques ne rendent pas compte des résultats individuels. Ce qui est apparu à la mission, c'est que des données parfois avantageuses masquaient en réalité, comme pour l'âge des élèves, un creusement des résultats entre les meilleurs élèves et ceux qui rencontraient des difficultés particulières. Ceci ressort en particulier très clairement dans certains collèges visités qui constituaient encore, en contradiction avec une législation déjà ancienne, des classes à *public homogène*.

1.5.4. les résultats aux examens

Quel que soit le diplôme observé, les résultats académiques sont plus faibles que la moyenne nationale.

Les résultats du *diplôme national du brevet des collèges* (toutes catégories confondues) sont inférieurs aux moyennes nationales ; le différentiel, variable, est généralement de l'ordre de 2 à 2,5 points, mais il a connu des à-coups :

Brevet	1999	2000	2001	2002	2003
<i>Académie</i>	72.9	79.5	75.7	74.1	76,0
<i>France</i>	75.2	78.2	78.2	78.6	78.3
<i>Différentiel</i>	- 2,3	+ 1,3	- 2,5	- 4,5	- 2,3

Les résultats des *brevets d'enseignement professionnel* (BEP, sessions 1999 à 2003) sont également, en moyenne, plus faibles qu'au plan national (71,0 % contre 72,8 %) et cette plus mauvaise performance académique est constante chaque année. Dans les spécialités de la Production, les résultats sont toujours supérieurs aux taux nationaux, 70,5 % contre 67,6 %, mais ils sont toujours inférieurs, parfois très inférieurs (jusqu'à 7 ou 8 points de différence) aux taux nationaux dans les spécialités des Services, 71,3 % contre 76,7 %. Dans les spécialités de Production, les résultats sont plutôt sur une pente ascendante ; dans celles des Services, ils sont en valeur moyenne constante.

Les résultats des *baccalauréats* à la session 2003 soulignent, quel que soit le type de baccalauréat, un retard sur les moyennes nationales :

Réussite au baccalauréat	Général	Technologique	Professionnel	Ensemble
<i>Académie</i>	82,0	70,7	66,8	77,6
<i>France</i>	83,6	76,7	75,9	80,1

Les redoublements de 2^{nde} et de 1^{ère} générales sont les suivants :

% redoublement	Seconde	Première
<i>Académie</i>	15,8	5,8
<i>France</i>	15,0	8,0

(données 2003).

Ce différentiel n'est pas exceptionnel et se constate depuis au moins cinq années :

Evolution	Bac général	Bac techno	Bac pro.	Ensemble
<i>1999</i>	- 3.4	- 2.1	- 3.8	- 3.1
<i>2000</i>	- 0.8	- 5.7	- 4.1	- 3,0
<i>2001</i>	- 2.2	- 7.9	- 5.3	- 3.7
<i>2002</i>	- 1.2	- 4.9	- 8.1	- 2.3
<i>2003</i>	- 1.6	- 6	- 9.1	- 2.5

Dans aucune série et lors d'aucune session, les résultats n'ont été égaux ou supérieurs aux moyennes nationales, y compris dans la série générale. Les réussites sont erratiques pour le baccalauréat général, elles décrochent carrément pour le baccalauréat technologique et l'évolution est très inquiétante pour le baccalauréat professionnel. Une analyse de ces données sera développée dans le chapitre consacré au second degré.

1.5.5. les résultats comparés des élèves

Cette présentation des résultats des élèves de l'académie de Paris est aussi l'occasion d'examiner la réalité d'affirmations répandues sur la plus grande réussite des élèves de l'enseignement privé ¹⁶ ou de ceux originaires d'autres académies. Il s'agit ici toutefois de la présentation de résultats bruts, dont l'analyse sera conduite dans le chapitre consacré au second degré.

▪ le différentiel s'accroît en faveur de l'enseignement privé sous contrat

A s'en tenir au *brevet général des collèges*, il faut constater le taux de réussite élevé de l'enseignement privé et son caractère homogène sur la durée, puisqu'il est stabilisé autour de 90 %, depuis 2000. Ce résultat s'accompagne d'une aggravation régulière du différentiel au détriment de l'enseignement public :

Brevet général	1999	2000	2001	2002	2003
<i>Public</i>	71,1	77,6	73,1	69,8	71,6
<i>Privé</i>	85,5	91,6	90,3	89,4	91,9
<i>Différentiel</i>	- 14,4	- 14,0	- 17,2	- 19,6	- 20,3
<i>Académie</i>	74,0	80	77,1	74,7	77,1

Source : SSA.

¹⁶ Il s'agit là d'un constat global ne tenant pas compte de la différence sociale des publics accueillis

La même tendance, moins marquée cependant, s'observe pour les résultats des *baccalauréats général et technologique*. Les scores de l'enseignement privé sont supérieurs et le différentiel se creuse, atteignant plus de 8 points en 2002 :

Baccalauréat général et techno.	1999	2000	2001	2002
<i>Public</i>	78,9	80,3	77,7	78,9
<i>Privé</i>	83,1	84,8	85,1	87,2
<i>Différentiel</i>	- 4,2	- 4,5	- 7,4	- 8,3
<i>Académie (gnl)</i>	75,2	78,0	77,2	79,3

Source : SSA.

La mission a vérifié le nombre d'élèves présentés à l'examen en 2003 dans les séries générales et technologiques par les lycées publics et privés sous contrat et l'a comparé avec l'effectif constaté en terminale à la rentrée 2002. Cet examen montre que, sauf rares exceptions dans quelques établissements privés, les lycées présentent la totalité de leurs élèves à l'examen.

▪ **les résultats des élèves non-résidents**

Les responsables des académies de Créteil ou de Versailles ont souvent fait remarquer que leurs résultats se trouveraient minorés par la présence dans l'académie de Paris d'une partie de leurs « meilleurs » élèves potentiels. Ce raisonnement a ses limites puisque l'on mesure les effets d'un enseignement au lieu d'acquisition des connaissances et non au lieu de résidence de l'élève ; il est néanmoins apparu intéressant de comparer les résultats des élèves de l'académie de Paris en fonction de leur domiciliation.

Compte tenu des effectifs significatifs d'élèves non-résidents en lycée et du caractère national de l'examen, l'analyse a porté sur le baccalauréat (année 2003). Même si cette comparaison réalisée sur une seule année porte en elle-même ses limites, on constate que :

Dans l'enseignement public, les élèves domiciliés dans les académies périphériques enregistrent de meilleurs scores que les parisiens proprement dits. Cette situation se confirme quel que soit le type de baccalauréat. Même si la modestie des effectifs de non-résidents en cause appelle un jugement mesuré, on notera que le différentiel atteint parfois jusqu'à 9 points en leur faveur pour les baccalauréats technologique et professionnel :

Baccalauréat 2003	Ensemble	Résidents Paris	Résidents Créteil	Résidents Versailles
<i>tous baccalauréats</i>	79,1	78,8	80,8	80,0
<i>baccalauréat général</i>	84,7	84,5	86,2	86,0
<i>baccalauréat techno.</i>	69,4	67,5	76,6	77,4
<i>baccalauréat prof.</i>	66,2	63,5	72,7	70,6

Source : SSA.

Dans l'enseignement privé, en revanche, les résultats tous baccalauréats confondus donnent un net avantage (de l'ordre de 4 à 5 points) aux résidents parisiens sur leurs camarades des deux autres académies franciliennes. Cette supériorité se vérifie, bien qu'atténuée, si l'on s'en tient au seul baccalauréat général :

Baccalauréat 2003	Ensemble	Résidents Paris	Résidents Créteil	Résidents Versailles
<i>tous baccalauréats</i>	88,6	90,3	86,4	85,6
<i>baccalauréat général</i>	91,0	91,9	88,6	88,9

Source : SSA.

1.5.6. la « valeur ajoutée » comparée des établissements publics et privés

La mission a procédé à l'interclassement des établissements publics et privés de l'académie par catégorie sur la base de ce que la DEP¹⁷ désigne comme « valeur ajoutée ». La mission prend ici ces critères tels qu'ils sont sans vouloir entrer dans le débat sur leur pertinence. Ils mettent en évidence les éléments suivants :

Pour les 179 collèges, on constate un interclassement assez régulier entre les établissements publics et privés avec une situation plus favorable à l'enseignement public dans le groupe de tête et une représentation significative de l'enseignement privé dans le bas du tableau. En effet :

- sur les 25 collèges dont la « valeur ajoutée » est la plus forte, 18 sont publics et 7 sont privés et même si la plupart d'entre eux se caractérisent par un accueil massif d'élèves des catégories les plus favorisées, neuf d'entre eux, publics comme privés, accueillent toutefois une proportion d'élèves « défavorisés » supérieure à 25 %, manifestant par là une politique pédagogique particulièrement positive.

- sur les 25 collèges de plus faible valeur ajoutée ou de valeur ajoutée « négative », 5 sont publics et 20 sont privés. Les collèges privés qui enregistrent ces plus faibles performances accueillent pourtant des élèves provenant majoritairement de familles « favorisées », ce qui n'est pas le cas des collèges publics.

Pour les 213 lycées généraux et technologiques, la situation est très différente. En effet, parmi les 25 lycées dont la « valeur ajoutée » est la plus forte, on trouve dans l'ordre 1 lycée public, 22 lycées privés, puis 2 autres lycées publics. En revanche, les 25 lycées qui enregistrent la plus faible « valeur ajoutée » se répartissent en 18 établissements publics et 7 établissements privés. Parmi ces derniers, les lycées publics accueillent majoritairement des lycéens « défavorisés » tandis que les lycées privés concernés ont une population majoritairement « favorisée ».

1.6. les structures administratives académiques

1.6.1. historique

L'organisation des structures administratives du rectorat de Paris est un problème récurrent qui a donné lieu à de nombreux rapports des inspections générales¹⁸ en liaison le plus souvent avec des crises aiguës ou des dysfonctionnements caractérisés. Lorsqu'on les sort de leur contexte, des formulations comme : « dédoublement vertical de la hiérarchie entre deux sites », « multiplication des échelons », « grand nombre de responsables pédagogiques », (*les problèmes posés par*) « les modalités de répartition des tâches respectives », etc. peuvent difficilement être datées et sonnent encore comme étant d'actualité.

¹⁷ Direction de l'Evaluation et de la Prospective, données octobre 2003

¹⁸ Des rapports et notes ont été rédigés en 1979, 1983, 1986, 1988, 1992

L'observation et l'analyse des évolutions au cours des dernières décennies permettent certes d'appréhender les quelques mutations qui sont intervenues. Mais on ne peut que s'interroger sur l'efficacité réelle de ces transformations successives et sur celle du rectorat à l'heure actuelle. Malgré d'indéniables évolutions, il est apparu à la mission (qui n'avait pas pour tâche de procéder à un audit d'organisation des services académiques) que l'administration de l'académie souffrait encore de lourdeurs et de retards dans sa modernisation et son mode de fonctionnement, si on la compare à la plupart des académies de province ou de banlieue.

Enfin la mission a constaté, comme cela avait déjà été le cas il y a deux ans lorsque avait été rédigé le rapport d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Créteil, que l'existence de trois académies au sein de la Région d'Île-de-France posait des problèmes très particuliers de cohérence, voire de concurrence, en matière d'enseignement technologique, professionnel et supérieur. Dans le même ordre d'idées, l'existence d'une seule collectivité territoriale compétente, la Ville de Paris, pour les écoles, les collèges et nombre de lycées parisiens, pèse d'un poids sans comparaison dans toute la France.

1.6.2. présentation des structures actuelles

La mission ne souhaite pas revenir sur l'évolution historique des structures administratives qui se sont succédé au rectorat et qui n'ont évolué que de manière ponctuelle malgré les nombreux rapports cités *supra*. Dans la situation présente le rectorat est régi par le décret du 27 octobre 1999 et il est implanté sur deux sites géographiques.

Le recteur de l'académie siège à la Sorbonne ; il est entouré dans ces lieux de son secrétariat particulier, de son cabinet et du vice-chancelier, adjoint du recteur pour les affaires concernant l'enseignement supérieur. Auprès du vice-chancelier, et pour l'aider dans ses tâches, se trouvent un secrétaire général de la chancellerie (*alter ego* du secrétaire général de l'enseignement scolaire siégeant avenue Gambetta) et ses services.

Pour l'enseignement scolaire, installé dans le 20^e arrondissement, c'est le recteur (article 5 du décret) qui exerce les fonctions de « directeur des services départementaux de l'éducation nationale », responsabilités qui sont du ressort de l'inspecteur d'académie dans tout autre département. Selon les termes de l'article 6/II du décret de 1999 le recteur est assisté par un « directeur de l'académie » pour les questions relatives à l'enseignement scolaire.

Le même décret place ensuite sous l'autorité directe de ce directeur des « inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale », qui ont donc, en vertu de ce texte, les mêmes compétences que le recteur. Enfin, un secrétaire général de l'enseignement scolaire, est chargé de l'administration de l'académie pour les questions relatives aux premier et au second degrés, à la formation continue et à la gestion des personnels.

Actuellement, la structure de l'équipe académique de direction est la suivante :

Le Recteur, chancelier des universités

Le Vice-chancelier

Le Directeur de l'académie

L'Inspecteur d'académie chargé du premier degré

L'Inspecteur d'académie chargé du second degré

L'Inspecteur de l'éducation nationale, adjoint à l'inspecteur d'académie du 1^{er} degré

L'Inspecteur d'académie adjoint à l'inspecteur d'académie du second degré
Le Secrétaire général de l'enseignement scolaire
Le Secrétaire général de la chancellerie
Le Secrétaire général adjoint chargé du 1^{er} degré
Le Secrétaire général adjoint chargé du 2nd degré
Le Secrétaire général adjoint, directeur des ressources humaines

A titre de comparaison, on rappellera que dans les autres académies métropolitaines on trouverait, par exemple au niveau du département siège de l'académie :

Au rectorat :
Le Recteur, chancelier des universités
Le Secrétaire général de l'académie
Un ou deux Secrétaires généraux adjoints

Pour le département :
L'IA-DSDEN
L'IA adjoint et/ou un IEN Adjoint
Le Secrétaire général de l'inspection académique

L'importance du nombre des responsables académiques parisiens, dans une académie très lourde pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, mais d'un poids moyen pour ce qui concerne l'enseignement scolaire, est de nature, ainsi que la mission l'a maintes fois entendu, à rendre la lecture de l'organigramme, et donc celle de la répartition des compétences, particulièrement ardues.

A cette complexité s'ajoute le fait, au moins aussi contraignant, de la répartition des services sur deux sites et de l'implantation des bureaux du recteur loin des services qu'il dirige. Le contact quotidien avec les chefs de division et les corps d'inspection, le circuit du courrier, tant à l'arrivée qu'au départ, la circulation de l'information, la célérité de la prise de décision s'en trouvent altérés. Malgré la multiplication des responsables pédagogiques et administratifs en charge de l'enseignement scolaire, la mission a pu constater les limites de l'animation du réseau des écoles et des établissements, comme elle le relève dans le présent rapport. Elle fera donc, en conclusion, un certain nombre de recommandations en la matière.

1.7. conclusion de la présentation de l'académie

Parmi les informations recueillies la mission a considéré que certaines d'entre elles constituaient des caractéristiques particulières, quelquefois surprenantes, pour l'académie de Paris. Ce sont ces données qu'elle va s'attacher à analyser dans le corps du présent rapport :

- l'académie de Paris est sur le plan social très contrastée et les clivages sociaux, la coexistence de classes aisées, d'une population à haut niveau culturel et d'un monde ouvrier paupérisé, d'immigrants et de non-francophones, se retrouvent tout particulièrement à l'intérieur de huit des vingt arrondissements de la capitale,
- l'école primaire de la capitale bénéficie de moyens d'enseignements à nuls autres pareils en quantité comme en diversité,
- les collèges et les lycées sont dotés en heures d'enseignement de manière très convenable,
- dès l'issue de l'école primaire beaucoup d'élèves ont pris du retard dans leurs apprentissages,
- ce retard s'aggrave à la sortie du collège et en fin de 2^{de} générale,
- les résultats aux examens, aux baccalauréats en particulier, sont régulièrement insuffisants et parfois très éloignés des taux attendus,
- l'enseignement privé sous contrat, mais aussi hors contrat, est important à Paris, comme sont aussi nombreux les élèves non-résidents dans les collèges privés, les lycées publics et privés et tout particulièrement les classes post-baccalauréat.

Que se passe-t-il donc qui empêche les élèves de Paris d'obtenir les résultats et la réussite scolaires attendus ?

2. le premier degré

Comme il a été indiqué dans la présentation générale, il a paru à la mission d'évaluation que l'école primaire parisienne présentait des spécificités telles par rapport au reste du territoire national, et ces particularités avaient elles-mêmes des conséquences si importantes, qu'elle devait consacrer une part essentielle de ses analyses à ce niveau d'enseignement.

On a vu dans la présentation de l'académie à quel point l'école à Paris est diverse et contrastée. Quoi de commun, en effet, entre les écoles du quartier Saint-Sulpice et celles de la Goutte d'Or ? Quoi de comparable entre les hôtels particuliers du faubourg Saint-Germain et les hôtels sociaux des arrondissements périphériques destinés à héberger les nouveaux immigrants dont le flux est important à Paris ?

Cette école parisienne, outre ses profondes différences sociales, présente dans sa structure même un visage particulier que nulle autre ne possède en France : dans ses murs interviennent de nombreux professeurs, mais aussi des animateurs et des bénévoles, qui se répartissent des enseignements qu'assure partout ailleurs le seul maître de la classe ; les directeurs des écoles bénéficient d'une décharge totale de service pour assurer les tâches que la ville leur confie ; cette mairie est la seule collectivité territoriale compétente pour des centaines d'écoles, de collèges et de lycées et joue dans le système un rôle considérable.

L'autre constat est une insuffisante réussite scolaire globale et l'installation d'un écart, qui ne cessera plus ensuite de s'accroître, entre les bons élèves qui deviendront toujours meilleurs et les plus faibles qui n'obtiendront plus que de médiocres résultats alors que les moyens humains et matériels disponibles devraient faire de l'école de la capitale la meilleure école de France.

C'est cette contradiction que la mission va chercher à expliquer afin d'aider les responsables et les acteurs du système éducatif dans le premier degré à faire que cette école devienne vraiment l'école de la réussite de *tous* les élèves.

Outre la moisson d'informations recueillies lors de l'étude des documents, lors des entretiens et des visites sur le terrain, la mission a disposé pour réaliser son travail des réponses que les IEN de circonscription ont bien voulu apporter à un questionnaire détaillé qu'elle leur avait proposé ¹⁹.

¹⁹ Sur les 31 circonscriptions concernées, une vingtaine de questionnaires ont donné lieu à des réponses utiles

2.1. les élèves de l'école primaire

2.1.1. l'école maternelle

▪ l'accueil des élèves

L'accueil des élèves de deux ans, qui était une priorité du dernier projet académique, est peu fréquent dans l'académie à Paris. Compte tenu des difficultés rencontrées par de nombreux élèves dans les circonscriptions et arrondissements socialement difficiles de la capitale, cette lacune peut être considérée comme une des raisons qui expliquent les médiocres performances de l'académie et la première d'une série d'obstacles qui contrarient la scolarité des élèves les moins favorisés.

Dans plusieurs circonscriptions et malgré de nombreuses places disponibles, aucun enfant de deux ans n'est accueilli. Plus surprenant encore, l'évolution du nombre d'élèves admis dans ces conditions est à la baisse, en contradiction avec le projet académique. Dans certaines écoles, des parents d'élèves rencontrés ont expliqué que les directeurs « dissuadent les familles d'inscrire leurs enfants afin de préserver les faibles effectifs des classes ».

La mission fait l'hypothèse que c'est dès l'école maternelle que se met en place, comme nous le verrons tout au long de ce rapport, l'approche élitiste qui mène aux résultats que l'on a constatés. Refuser d'admettre dans les zones les plus difficiles les élèves qui ont le plus besoin de l'école en termes de socialisation, d'intégration, d'apprentissage du français, etc., c'est dès le départ, commencer à leur compliquer la tâche.

A Paris les élèves de la maternelle sont confrontés en outre à deux autres difficultés. La première a trait à l'heure tardive à laquelle nombre de familles amènent leurs enfants à l'école. La mission a constaté que des élèves arrivent parfois jusqu'à 8 h 45, voire 9 h ce qui diminue le temps des activités et des apprentissages. Elle a constaté cependant que lorsque la direction était ferme sur ce point, les parents se pliaient rapidement à la discipline collective.

L'autre question, dont beaucoup des interlocuteurs de la mission (parents d'élèves, élus, personnels d'inspection, etc.) considèrent qu'elle constitue un véritable « scandale » parisien, est le fait que très peu d'écoles maternelles, normalement ouvertes, accueillent les élèves le samedi matin.

La mission s'est rendue de manière inopinée dans une dizaine d'écoles maternelles un samedi matin « travaillé » pour les élèves, dans les 1^{er}, 11^{ème}, 14^{ème} et 18^{ème} arrondissements. Elle a constaté :

- dans huit cas sur dix l'absence totale d'élèves, les directrices expliquant toutes que les « parents d'élèves ne souhaitent pas mettre leurs enfants à l'école le samedi ». La mission s'étonne cependant d'une telle unanimité (100 % des familles dans 80 % des écoles visitées...) et ne peut s'empêcher de penser que l'absence des élèves n'est pas seulement due à la volonté des familles. Des parents interrogés ce jour-là ont confirmé le caractère « dissuasif » de certains propos ou de certains comportements,

- dans deux autres écoles la mission a constaté la présence de 6 et 7 élèves sur des effectifs respectivement de 175 et 189 inscrits,
- enfin, la mission a constaté la présence dans les écoles de tous les maîtres de service ce jour-là, à l'exception non expliquée de deux écoles où aucun n'était présent.

C'est l'intérêt scolaire des élèves qui est ici gravement négligé, celui des élèves défavorisés en particulier. Il est peu acceptable que l'on ne profite pas précisément des souplesses qu'offre le calendrier du samedi matin pour accueillir à l'école maternelle les élèves qui ont le plus besoin de l'école. Nous regrettons d'avoir à rappeler ici que les maîtres sont rémunérés pour accueillir les élèves. La mission sollicite vivement l'attention et la fermeté des autorités académiques sur ces questions.

▪ **les apprentissages des élèves à l'école maternelle**

Des constats réalisés par la mission et de ses entretiens surgit une image de l'activité de l'école maternelle plutôt contrastée. Si des écoles effectuent un travail de remarquable qualité, d'autres sont davantage en retrait. Résumant un sentiment assez répandu, un de nos interlocuteurs déclare que « à Paris, l'école maternelle est essoufflée ». Dans beaucoup d'écoles, disent aussi les IEN, les exigences des maîtres seraient insuffisantes et les plages horaires de travail trop restreintes ; des pans entiers des programmes ne figureraient pas dans les emplois du temps et les enseignants rencontreraient des difficultés pour faire un travail à long terme (mise en séquences d'un projet et son évolution d'une séance à l'autre pour une situation d'apprentissage). A cela s'ajoute le fait que, malgré la variété et la richesse des matériels disponibles, les faciles photocopies sont déjà trop présentes et que l'on y voit des élèves de 3 ans déjà souvent penchés sur des activités « papier/crayon » qui occupent plus qu'elles n'enseignent.

Les emplois du temps fournis par les maîtres des écoles maternelles ne permettent d'ailleurs pas toujours de déterminer avec précision si la répartition officielle des activités et des apprentissages est respectée, de même qu'ils sont parfois insuffisamment précis relativement au temps d'enseignement de l'après-midi. Les IEN doivent être plus attentifs à cette question.

2.1.2. *l'école élémentaire*

▪ **la répartition des élèves dans les classes**

Dans un nombre non négligeable d'écoles visitées et dans les vérifications que la mission a effectuées dans diverses circonstances, elle a constaté des répartitions d'élèves dans les classes qui ne sont pas satisfaisantes. Ainsi elle a trouvé des classes de CP chargées, voire très chargées, alors que les CE1, CE2 et CM1²⁰, beaucoup plus légers, auraient dû permettre un allègement des CP par la constitution de classes à double niveau. Le refus des maîtres d'accepter de telles structures, qui a toujours été donné comme explication pour ces situations, n'est pas acceptable. Il conviendrait que les directeurs, mais plus particulièrement les IEN, interviennent pour imposer des solutions qui soient d'abord favorables aux élèves.

▪ **l'emploi du temps des élèves à l'école élémentaire**

A l'école élémentaire les petits parisiens devraient recevoir les mêmes enseignements que tous leurs camarades des autres académies. Cela est vrai en théorie. En pratique ils reçoivent à

²⁰ Par exemple, 2 CP à 27 et 28 élèves, 2 CE1 à 22 élèves, 2 CE2 à 20 élèves et 2 CM1 à 19 et 22 élèves

la fois plus et moins. C'est ce que la mission souhaite s'attacher à montrer parce qu'elle considère que cette question des emplois du temps des élèves est déterminante pour le succès de leur scolarité et qu'elle continue de tracer un sillon, déjà engagé en maternelle, entre les élèves pour lesquels la multiplication des sollicitations est une chance et ceux pour lesquels elle est un handicap.

Comme partout les programmes des élèves de l'école élémentaire à Paris correspondent aux textes officiels et comportent l'apprentissage de la musique, du dessin, de l'éducation physique, de la natation, de l'informatique et d'une langue vivante, à côté des enseignements dits « fondamentaux ».

Mais ce qui fait la particularité parisienne c'est l'intervention devant les élèves d'autres personnels que le maître titulaire, en particulier celle des professeurs de la Ville de Paris. Au bout de la semaine l'élève aura été en contact avec quatre, cinq, voire parfois 6 ou 7 personnes différentes, comme la mission l'a constaté lors de ses visites. Même dans une classe de cours préparatoire enseignaient deux PVP différents en EPS et deux adultes intervenaient en informatique.

La mission a pu observer une école dans laquelle on accroît encore la dispersion des intervenants et des enseignements en organisant tous les samedis matin une heure et demi d'« activités » avec la participation des parents, sans que l'IEN ait donné un agrément aux intervenants et sans qu'on puisse dire avec précision en quoi ces activités, qui prélèvent une part importante de temps sur les horaires officiels, correspondent aux priorités des programmes nationaux.

A cette multiplicité des personnes s'ajoute aussi souvent celle des lieux puisque le cours d'éducation physique comme celui d'informatique, sans parler de la piscine ou encore d'autres « ateliers », ont parfois lieu hors de l'école. Cela entraîne donc une perte supplémentaire de temps d'enseignement pour se rendre sur les lieux.

Ces dispersions se traduisent pour les élèves par la constitution d'emplois du temps souvent très déséquilibrés. Il est apparu en effet à la mission, donnée confirmée par les IEN et les directeurs, que l'éparpillement se complique encore du fait que très souvent les emplois du temps des élèves sont fabriqués après qu'on a d'abord satisfait aux contraintes, ou aux exigences, des PVP. On verra de manière détaillée *infra* la façon dont s'organise l'emploi du temps de ces professeurs. Retenons dans l'immédiat le fait que la plupart d'entre eux ne travaillent que 3 jours ou 3,5 jours par semaine et que cela a des conséquences lourdes sur l'emploi du temps qui se trouve ainsi éclaté, dispersé, sans réelle cohérence, parfois émietté au point que dans quelques cas, sans doute exceptionnels, le maître titulaire ne voit « ses » élèves qu'au plus une heure certains jours.

Il est tout à fait surprenant que des auxiliaires d'enseignement, qui devraient être placés sous la responsabilité pédagogique des maîtres des classes, imposent leur propre organisation aux dépens de l'intérêt des élèves. Des formules de concertation préalables doivent être mises en œuvre sous la responsabilité des IEN. En cas de conflit d'intérêt, c'est bien évidemment celui des élèves qui doit prévaloir. D'ailleurs plusieurs des maîtres d'Etat rencontrés par la mission se sont plaints de cette « dentelle » de l'emploi du temps qui ne leur permet pas d'assumer pleinement leur responsabilité.

Au total, et compte tenu de ces données, le temps scolaire mis en œuvre est sensiblement au-dessous de celui fixé par les instructions, à commencer dans les disciplines mêmes des PVP qui n'en assurent qu'une partie, rarement compensée par les maîtres d'Etat. Ici aussi, il est souvent difficile, au vu des emplois du temps fournis par les maîtres, de vérifier la mise en œuvre des horaires dus à chaque domaine disciplinaire. Cela l'est d'autant plus que la mission a constaté avec étonnement que tous les emplois du temps des maîtres ne remontent pas systématiquement en temps utile à la circonscription. Il est pourtant de la responsabilité des IEN d'exiger des directeurs ces états et de les vérifier.

La situation qui vient d'être décrite a des conséquences diverses. La qualité de l'enseignement des PVP a été vérifiée par la mission et elle est reconnue comme réelle par tous ses interlocuteurs. Il n'en demeure pas moins que leur intervention présente deux défauts importants. Le premier a trait au risque de « désresponsabilisation » des maîtres titulaires : « leurs » élèves sont si peu souvent avec eux qu'on ne sait plus très bien qui est, *in fine*, le chef d'orchestre de ces véritables équipes qui n'ont parfois rien à envier à celles des collègues. Une réflexion sérieuse doit être entreprise au cas par cas pour diminuer autant que faire se peut le nombre d'intervenants, en priorité dans le cycle 2, avec le souci toujours prioritaire de l'intérêt des élèves.

L'autre gros défaut, peut-être encore plus grave aux yeux de la mission, est que ce système s'avère être mieux adapté aux élèves les plus favorisés, ceux qui ont moins besoin de l'école que les autres, ceux pour lesquels la multiplication des disciplines et des maîtres n'aura pas de conséquences sur les apprentissages fondamentaux. Autant on imagine bien que cette organisation donne aux meilleurs encore plus de chances, plus de variété, un entraînement précoce à l'enseignement du second degré, autant on réalise à quel point ces interventions multiples, ces enseignements éclatés, ces emplois du temps « en dentelle » peuvent avoir de conséquences négatives sur la scolarité des élèves fragiles et peu sûrs d'eux.

La réussite de ces derniers doit devenir un objectif prioritaire dans cette académie si elle souhaite renouer avec des performances satisfaisantes : dans la façon dont sont organisés les enseignements à l'école élémentaire se lisent en filigrane et en grande partie les retards et les échecs constatés au collège et au lycée.

Aussi la mission, outre un resserrement du nombre des intervenants et une priorité affichée pour le respect du rythme des apprentissages pour les élèves, recommande-t-elle que le système tel qu'elle l'a décrit fasse l'objet d'une réflexion et d'une évaluation approfondies. Ne serait-il pas opportun, dans un premier temps, de faire revenir les élèves du cycle 2 au régime du maître unique, seul capable de cohérence et de suivi, seul garant de la maîtrise des apprentissages fondamentaux au bénéfice prioritaire des élèves qui ont le plus besoin de l'école ?

▪ les conditions matérielles de l'enseignement

La mission a visité des écoles le plus souvent en parfait état matériel, richement dotées de matériels pédagogiques, même si elles sont fréquemment installées dans des bâtiments anciens aux escaliers raides et imposants. Depuis trois ans a été mis en place un plan pluriannuel de remise en état qui suit son cours, en particulier pour les quartiers Nord, Est et Sud-Est. L'accélération des rénovations a eu pour conséquence un accroissement considérable du budget consacré à ces travaux, de l'ordre de 60%.

A ces rattrapages nécessaires s'ajoute pour la Ville la difficulté de trouver des terrains disponibles pour construire de nouvelles écoles dans les arrondissements où la population croît encore alors qu'elle diminue dans le centre. La fermeture progressive d'un certain nombre de lycées professionnels municipaux par fusion avec des EPLE permettra leur transformation à nouveau en écoles primaires. La Ville estime qu'elle aura achevé la « mise à niveau » de ses écoles vers 2010 ou 2011.

Compte tenu de la tension sur le marché immobilier et de la difficulté de trouver des espaces disponibles pour les réunions associatives ou autres, la municipalité souhaiterait pouvoir ouvrir davantage qu'elles ne le sont les écoles parisiennes le soir et en fin de semaine pour des activités au bénéfice de l'ensemble de la population. Les négociations avec les directeurs sont parfois délicates et il conviendrait sans doute que l'académie elle-même règle cette question de manière globale en passant avec la Ville une convention-type.

2.1.3. *l'évaluation des élèves*

▪ la mise en place d'une culture d'évaluation

Les constats réalisés par la mission manifestent la faible place accordée dans les écoles de l'académie à un travail collectif d'évaluation des élèves. Comme l'indique un IEN, « il est difficile de convaincre de l'importance de l'évaluation », propos confirmés par de nombreux directeurs. Ces difficultés commencent dès la maternelle et il faut aux IEN beaucoup d'énergie pour convaincre les maîtres, mais aussi les directeurs, de la nécessité de ces évaluations. Il est rare de trouver, sinon parfois en REP, des écoles maternelles qui ont élaboré un document d'évaluation des élèves de grande section afin de favoriser l'intégration ultérieure à l'école élémentaire.

En début d'année l'évaluation est institutionnelle en CE2. Elle est rarement pratiquée en CE1, CM1 et CM2. On observe cependant souvent des tests en début de CP et une évaluation qui tend à se mettre en place à mi-année. Si, par ailleurs, les écoles élémentaires sont nombreuses à effectuer des évaluations communes à une même année dans le cycle, rares sont encore celles où ce travail est réalisé sur l'ensemble des niveaux. Les enseignants restent globalement réticents à ce travail collégial, surtout au cycle 3, où le contraste est grand avec les maîtres qui tentent d'innover.

La mise en place du livret scolaire instauré par le décret du 6 septembre 1990 se heurte, à Paris, aux habitudes des enseignants comme aux attentes des parents concernant la notation traditionnelle : les enseignants qui appliquent simplement les prescriptions ministérielles sont souvent décriés. L'élaboration commune des livrets scolaires, quand elle a lieu, conduit le plus souvent à maintenir des livrets désuets portant sur des évaluations globales par discipline. Une mobilisation très particulière sur cette question mérite d'être entreprise.

▪ l'exploitation académique de l'évaluation nationale des CE2

La collecte des résultats de cette évaluation et leur analyse sont confiées depuis des années à un directeur d'école et non aux services académiques. Aucune raison n'a pu être donnée à la mission pour expliquer cette situation. Malgré la bonne volonté de la personne chargée de cette affaire nous constatons un certain nombre de dysfonctionnements tant dans le nombre d'écoles qui se dispensent de répondre que dans la qualité des réponses elles-mêmes.

En outre, les délais de traitement et donc de retour aux intéressés (rectorat, circonscriptions, IEN, directeurs et maîtres) sont particulièrement longs : au moment de la visite de la mission au rectorat, courant janvier 2004, les IEN ne disposaient pas encore de l'analyse de l'évaluation de septembre 2003.

Plus encore que ces problèmes techniques, l'analyse des résultats fait défaut. Les commentaires sont extrêmement lapidaires et sans approfondissement véritable de la matière exploitée. Après quelques considérations dans les deux champs disciplinaires examinés, la conclusion n'explique rien. Dire de l'évaluation « que la tendance observée se confirme dans le sens d'une amélioration réelle des résultats de Paris » présente à vrai dire peu d'intérêt. Faire suivre ces quelques mots de deux tableaux présentant les données arrondissement par arrondissement n'aide pas beaucoup plus à la réflexion.

Il serait plus utile que l'inspecteur d'académie et les IEN examinent quelles compétences ne sont pas atteintes, quels apprentissages sont encore nécessaires, quelles remédiations et quelles marges de progression sont possibles, bref qu'ils donnent aux enseignants et aux directeurs les outils pour des améliorations qui sont encore indispensables. Il faut en effet rappeler que le score moyen académique pour cette évaluation est proche du score national alors que, compte tenu de la sociologie parisienne, il devrait être supérieur.

La mission est d'avis que la condition préalable pour que cette évaluation soit réellement utilisée dans les circonscriptions et les écoles est son traitement par les services académiques en liaison avec les IEN de circonscription.

▪ **l'évaluation nationale des 6^{ème} et la liaison école/collège**

A la différence de celle de CE2, l'évaluation de 6^{ème} est traitée par le service statistique académique. C'est sans doute une des raisons pour lesquelles la quasi totalité des collèges ont répondu, contrairement au cas précédent. Mais si l'analyse des résultats y est un peu plus fournie, on peut faire les mêmes observations et les mêmes recommandations pour cette évaluation comme pour l'autre. Si le constat de satisfaction globale n'est pas sans intérêt, les résultats doivent être accompagnés de propositions de remédiation et de conseils plus précis en direction des maîtres des 1^{er} et 2^d degrés. Il faut trouver aussi un mode de diffusion facilitant rapidement l'appropriation des données par le personnel enseignant.

Pour que les réunions d'exploitation de cette évaluation apparaissent plus constructives et moins routinières, il conviendrait que le travail collectif devienne plus « professionnel », que les maîtres corrigent ensemble les formulaires, qu'ils analysent au cas par cas les difficultés rencontrées et qu'ils élaborent de concert des solutions à mettre en œuvre dans chaque niveau d'enseignement. Il serait également très utile que l'on prenne l'habitude, ainsi que la mission l'a vu faire, d'établir un suivi individualisé des évaluations de CE2 et de 6^{ème}. Il n'est pas sans intérêt, en effet, de connaître pour chaque élève qui rencontre des difficultés à quelle époque elles remontent et si des aides individuelles, celle du RASED ou d'autres encore, ont déjà été apportées.

Pour ce qui concerne la liaison école/collège, il est apparu à la mission qu'il s'agissait d'une politique que le rectorat doit développer bien plus encore qu'elle ne l'est, notamment en REP. L'académie a la chance d'avoir une administration commune pour les deux niveaux, ce qui devrait faciliter cette relation. D'un côté comme de l'autre on fait état des difficultés à se rencontrer, de l'insuffisance de motivation, d'une certaine lassitude, de la complexité des

emplois du temps en collège, de l'instabilité de certaines équipes et du fait que ces rencontres soient parfois peu constructives.

Enfin, en matière de liaison école/collège, la mission attire l'attention des autorités académiques sur les solutions de continuité qu'elle a constatées dans la carte de l'apprentissage des langues vivantes étrangères.

2.1.4. *la mise en œuvre des réformes pédagogiques*

Les écoles parisiennes mettent en application de façon très variable les réformes pédagogiques anciennes ou récentes comme celle des cycles ou des projets d'école ou encore celle des Programmes Personnalisés d'Aide et de Progrès.

▪ les projets d'école

Parce que les IEN y ont « tenu la main », il y a des projets dans toutes les écoles mais ils sont, de l'avis de tous les interlocuteurs de la mission, de qualité très disparate et tiennent compte de façon tout aussi variable des orientations académiques. Il faut dire aussi que ces dernières n'ont pas toujours été diffusées de manière régulière auprès des écoles. Les priorités actuelles (lutte contre l'illettrisme, enseignement des langues vivantes, enseignement des sciences) ont été rappelées aux IEN à la dernière rentrée.

Dans certaines écoles visitées et, là aussi plus fréquemment dans les circonscriptions « difficiles », le projet témoigne d'une réelle ambition et montre que la réflexion pédagogique est vivante et bien articulée à son application pratique. Il montre que les enseignants s'y investissent assez volontiers. Dans de nombreux autres cas nous avons constaté l'aspect formel, voire virtuel de ces projets. Dans une école, par exemple, il est prévu un « travail sur l'élaboration des progressions dans chaque cycle » ; or la mission a constaté qu'au mois de décembre encore aucun contact et aucun travail n'avaient été entrepris au sein du cycle 2 entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

Nombre d'IEN expliquent que l'évolution, bien que lente, est continue vers une meilleure appréciation par les enseignants de ce qu'est l'enjeu du projet d'école mais que l'établissement d'indicateurs pour évaluer les actions en termes de compétences comme la pratique des évaluations intermédiaires demeurent encore des points faibles de ces projets. Ces derniers devront donc prendre mieux en compte les priorités académiques et les réalités locales avec le souci prioritaire de leur évaluation. C'est l'absence de cette évaluation (quels objectifs, quel bilan ?) qui fait que le projet conserve son aspect artificiel.

▪ la mise en place des cycles

La mise en œuvre des cycles dans l'école parisienne manifeste, elle aussi, des différences sensibles d'une école à l'autre. Quand l'IEN en fait une des priorités du travail de la circonscription, la réforme (qui date cependant de la loi d'orientation de 1989) se met réellement en place. Une des difficultés rencontrées tient parfois à la rapide rotation des directeurs et des enseignants dans certaines écoles, notamment dans celles qui ont un nombre élevé d'enseignants débutants.

Dans les circonscriptions les plus actives, les liens entre les écoles maternelles et les élémentaires se multiplient et se diversifient. Des projets de cycles commencent à être mis en œuvre avec une véritable recherche de cohérence dans l'application des programmes et une

vigilance collective pour les enfants en difficulté d'adaptation scolaire. Certaines disciplines donnent lieu à une répartition par niveau de cycle, ce qui peut laisser espérer une réelle continuité dans les apprentissages. La mission a constaté parfois l'existence de livrets de compétences par cycle, en maternelle comme en élémentaire.

Mais dans la plupart des écoles la mise en place des cycles pluriannuels reste encore, à Paris comme ailleurs en France, l'un des points faibles en particulier pour le cycle 2 parce qu'il se trouve à cheval sur l'école maternelle et l'école élémentaire et qu'il implique des collaborations qui ne vont pas de soi. L'absence de programmations de cycle révèle l'absence de continuité des apprentissages. Même les manuels à l'école élémentaire ne sont pas toujours choisis en cohérence à l'intérieur d'un cycle et la mission a relevé encore des maintiens d'élèves en CP sans réponses collectives à l'intérieur du cycle.

Elle a constaté aussi trop fréquemment lors de ses visites des confusions entre le conseil de cycle et le conseil de maîtres, en particulier pour le cycle 2 et la liaison école maternelle/école élémentaire. Dans de nombreux cas elle déplore l'absence complète de liaison sérieuse et de dialogue entre la grande section et le cours préparatoire. Mais même là où les rencontres ont lieu, l'organisation et le suivi des conseils de cycle sont difficiles. Les articulations y sont souvent fragiles, les décisions souvent informelles et le conseil de cycle ne se réunit pas assez souvent pour assurer véritablement la continuité des apprentissages. Une plus grande vigilance des IEN sur ces points semble indispensable.

Il conviendrait donc d'améliorer les contenus des conseils de cycle et de les recentrer plus précisément sur les progressions, l'évaluation des élèves et les processus de remédiation. Comme le dit un IEN, « on y parle trop des problèmes sociaux des élèves, de leur comportement ou des carences des familles. La responsabilité personnelle des enseignants y est trop peu retenue en terme de pédagogie et d'action éducative personnelle ».

▪ **les programmes personnalisés d'aide et de progrès au CE2**

Dans l'application de cette réforme nationale, l'académie de Paris montre des différences extrêmement importantes entre circonscriptions et écoles. Là encore l'appartenance à un arrondissement difficile et la présence de nombreux élèves en difficulté sont déterminantes pour la mise en œuvre de la loi parce qu'une différenciation des pratiques pédagogiques y apparaît presque comme incontournable. Dans une école visitée, des PPAP ont été rédigés dans toutes les classes de CE2. Leur mise en œuvre est progressive et encourageante, les liaisons avec les RASED se diversifient et l'idée d'une pédagogie individualisée fait son chemin.

Mais telle n'est pas encore la pratique dans la majorité des cas rencontrés et, paradoxalement, la présence de peu d'élèves en échec scolaire n'incite pas à modifier les pratiques professionnelles. Les maîtres éprouvent des difficultés à établir un diagnostic et à utiliser les évaluations pour modifier et adapter des pratiques pédagogiques pour l'ensemble du groupe classe et simultanément pour quelques élèves en difficultés particulières. Plus souvent sensibilisés à ces questions lors de leur formation, ce sont les jeunes maîtres qui mettent en place cette réforme. Il est apparu toutefois que les équipes des écoles connaissaient encore mal les textes en vigueur dans ce domaine. Une information plus soutenue et une plus grande vigilance de certains IEN semblent nécessaires, même si la mission constate que des évolutions favorables sont en cours.

2.2. les maîtres de l'école primaire

La mission a constaté une différence fréquente et assez nette dans les méthodes de travail entre les maîtres des quartiers aisés et ceux des quartiers difficiles : la difficulté soude davantage les équipes, les oblige à réfléchir et à travailler ensemble, à tenir un discours pédagogique cohérent, etc. Cette remarque doit être toujours présente à l'esprit du lecteur tout au long du présent chapitre.

2.2.1. *des équipes d'école ?*

▪ **la répartition des maîtres entre les classes**

- la stabilité des équipes

A Paris comme ailleurs, le mouvement tel qu'il est organisé donne incontestablement priorité aux vœux des maîtres au détriment d'une nécessaire stabilité. La facilité du mouvement (on peut demander et obtenir son changement d'affectation chaque année) encourage parfois une rotation importante qui tend à fragiliser dans les écoles concernées les fondements de leurs continuités éducatives. Le manque de continuité dans les apprentissages est un problème fréquent dans les écoles en REP.

Si la priorité de stabilisation des équipes a déjà rencontré un écho de la part des autorités académiques en favorisant l'affectation de nouveaux enseignants volontaires sur les REP, il reste à poursuivre cette politique de manière encore plus volontariste. Il conviendrait ainsi de modifier le barème de mutation dans le sens de l'intérêt prioritaire des élèves en mettant fin au « *zapping* » annuel sur les postes, en encourageant la stabilité sur les écoles difficiles et la nomination dans le centre ville d'enseignants sensibilisés aux réformes pédagogiques.

- à qui confie-t-on les classes ?

Il est apparu au cours des visites dans les écoles que les classes de cours préparatoire étaient fréquemment confiées à des débutants sortant de l'IUFM, en contradiction avec les recommandations constantes des autorités nationales et académiques²¹. Même si certains jeunes maîtres sont remarquablement compétents et dynamiques, ces « choix » peuvent simultanément mettre certains d'entre eux en situation de risque d'échec professionnel (parce qu'il s'agit de la classe où les enjeux sont les plus déterminants pour la réussite scolaire des élèves) dans le même temps qu'ils mettent les élèves dans une situation de fragilité, voire d'échec scolaire.

Ces choix sont la traduction de l'absence de solidarité effective qui existe au sein de certaines équipes. Les directeurs ont expliqué que les maîtres titulaires expérimentés n'avaient pas souhaité prendre ces classes pour diverses raisons (jamais d'ailleurs réellement explicitées) et que nul dans l'école ne s'était cru autorisé, à commencer par les directeurs eux-mêmes, à imposer un service à un enseignant. C'est pourtant bien ce qui se passe finalement puisque ces classes ont bien été imposées de fait aux nouveaux arrivants sans considération de leur peu d'expérience, encore moins de leurs souhaits, et sans que l'IEN soit intervenu dans aucun des

²¹ Dans une circonscription visitée, c'était même la totalité des cas

nombreux cas rencontrés. Dans ces écoles, n'a-t-on pas préféré faire courir les risques aux élèves plutôt que de mécontenter les enseignants chevronnés ?

Il est vivement recommandé aux autorités académiques de rappeler par un texte officiel les directeurs et les équipes d'enseignants à leurs responsabilités comme il est souhaitable que les IEN soient vigilants et fermes sur cette question. Une observation statistique académique sur cette question, qui n'existe pas actuellement, serait sans doute opportune.

▪ **travail solitaire, travail solidaire ?**

Des visites qu'elle a effectuées et des entretiens qu'elle a eus, la mission a retiré la conviction que le travail en équipe entre les enseignants, à l'exception des écoles où les difficultés sont les plus grandes, n'était pas encore une pratique habituelle. Si elle a trouvé quelques écoles dans lesquelles le travail dans chaque classe est défini par progressions en conseils de cycles, chaque maître le répartissant ensuite sur le temps annuel, trimestriel et hebdomadaire, si de nombreux maîtres innove sans doute silencieusement dans leur propre classe en faisant preuve d'initiatives pédagogiques intéressantes et efficaces, beaucoup revendiquent encore une forme d'isolement pédagogique, « charbonnier étant maître chez soi ».

La plupart des IEN sont d'avis que si les maîtres parisiens ne sont pas moins compétents, ils sont plutôt moins innovants et moins impliqués aussi bien dans la vie de l'école que dans le suivi des élèves, que dans d'autres académies. Sur le plan de l'évolution et de l'évaluation de leurs méthodes pédagogiques respectives, les enseignants échangent et travaillent globalement peu de manière collégiale. Toutefois, si la formation initiale des maîtres ne paraît pas suffisamment insister sur l'intérêt du travail en équipe, la mission a constaté que de nombreux jeunes enseignants s'y engageaient volontiers.

Cependant elle a vu aussi, par exemple, que dans une école les quatre maîtres de CP ne se coordonnaient pas entre eux, employaient quatre méthodes de lecture et quatre méthodes d'évaluation différentes, sans d'ailleurs que le directeur ait jugé bon d'intervenir. Elle a vu peu de travail collectif chez les enseignants et des écoles dans lesquelles, malgré la petite taille, on ne se rend pas visite les uns chez les autres.

2.2.2. *comment travaillent les enseignants ?*

▪ **les méthodes d'enseignement**

Les maîtres sont soumis à une double contrainte : faire que les élèves produisent un réel travail et faire en sorte qu'ils soient en mesure de produire ce travail sans que des exigences trop grandes les mettent en situation d'échec scolaire.

Les visites et les entretiens que la mission a réalisés ont manifesté que le niveau d'exigence de travail était parfois en deçà des capacités des élèves et que ceux-ci étaient insuffisamment confrontés à des situations mobilisant un grand investissement et finalement un effort. La crainte de placer l'enfant dans une situation d'échec semblait alors l'emporter sur la nécessaire stimulation de leurs capacités.

Mais le plus souvent, par une confusion sans doute involontaire entre exigence de l'effort et capacité vérifiée de réaliser le travail demandé, la mission a constaté que l'enseignement dispensé, insuffisamment progressif, est encore trop souvent conçu en fonction des meilleurs

élèves, en particulier dans les quartiers aisés. C'est alors, pour des élèves qui passeraient sans doute pour de bons élèves dans d'autres quartiers, la spirale de l'échec scolaire qui se met en place.

Ce qu'a vu aussi la mission et ce que disent la plupart des IEN, c'est que les méthodes d'enseignement, fortement marquées par les modèles magistraux, sont le plus souvent encore frontales et collectives, fondées sur la seule parole du maître : celui-ci parle, les élèves écoutent.

Les productions écrites des élèves sont très inégales en quantité et en qualité d'une classe à l'autre et l'on peut difficilement considérer comme de l'écriture l'exercice qui consiste à remplir les trous sur une feuille photocopiee (parfois dès la maternelle), comme l'a vu la mission à de trop nombreuses reprises. Cet usage immodéré de la photocopie sans réflexion collective conduit à la fabrication de volumineux cahiers qui ne sont plus un objet personnel pour les élèves.

La mission a vu cependant avec un réel intérêt des méthodes qui entraînent la réussite des élèves : des séances bien structurées qui poursuivaient des objectifs très clairs pour les élèves, une excellente gestion du temps équilibrée entre l'oral et l'écrit, des situations proposées qui avaient du sens pour les élèves, des prestations orales soutenues par l'écrit au tableau, par exemple. A cela s'ajoutait une aide à la gestion matérielle et à la planification des tâches, une aide à la mémorisation et le fait que le travail personnel réalisé en classe était expliqué et guidé.

▪ **le traitement de l'hétérogénéité et l'individualisation de l'enseignement**

Si le discours sur le traitement de l'hétérogénéité et la différenciation est aisé à théoriser, les maîtres se trouvent manifestement, pour la plupart d'entre eux, désemparés face à la prise en compte de la diversité des élèves, au niveau du diagnostic comme à celui des diverses stratégies éducatives et de remédiation. De l'avis des maîtres comme des directeurs et des IEN, les pratiques de l'individualisation sont encore balbutiantes.

On constate encore peu de différenciation des tâches au niveau des exercices qui sont trop souvent identiques pour tous les élèves. La question est à Paris particulièrement sensible dans les quartiers majoritairement favorisés où les maîtres se doivent d'être encore plus attentifs aux élèves fragiles, précisément peu nombreux dans ces classes, et qui peuvent se trouver isolés ou, à l'inverse, que l'on risque de considérer comme en difficulté, alors qu'ils n'ont besoin que « d'ajustements ».

Dans les circonscriptions plus difficiles, la mission a vu certains maîtres s'occuper plus particulièrement des élèves qui en ont besoin et charger les plus rapides d'exercices d'entraînement ou d'activités diverses. Des groupes de soutien sont constitués et le maître met à profit parfois le temps des PVP ou un échange avec un collègue pour différencier son intervention.

C'est la prise en charge de l'élève faible à l'intérieur même de la classe qui détermine très souvent pour l'avenir son succès scolaire ou son échec. Sur cette question fondamentale les enseignants ne peuvent être abandonnés : il est de la responsabilité des corps d'inspection, par leur présence fréquente, l'aide conceptuelle et pratique, l'animation pédagogique, d'apporter les réflexions et les réponses dont les maîtres ont besoin. C'est sans doute ici une des missions essentielles qu'ils ont à remplir.

▪ **l'aide à l'élève en difficulté**

La situation dans ce domaine est très variable dans l'académie. L'aide individuelle, le souci prioritaire de l'élève qui a davantage besoin de l'école, la mission les a rencontrés plus souvent dans les circonscriptions au public défavorisé, là où le problème de l'échec scolaire est traité de manière plus collective. Les maîtres qui travaillent là davantage en équipe, ne se sentent pas « jugés » par les résultats peu encourageants de certains de leurs élèves et ils acceptent d'en parler librement, y compris avec leur hiérarchie comme ils l'ont fait aussi avec la mission. Dans ces écoles on met en place des groupes de besoin dans le cadre d'un décloisonnement ou dans celui d'activités périscolaires. Dans ces écoles aussi le rôle et l'influence du directeur sont décisifs.

Ailleurs, dans les écoles où peu d'élèves sont en échec et où l'on devrait donc résoudre ces difficultés avec plus de facilité, la remédiation ne commence pas toujours dans la classe et la tentation est grande de faire appel immédiatement et systématiquement à une aide extérieure (réseau d'aide, Ville de Paris, médecin, orthophoniste, parents, divers) dès qu'un élève pose des problèmes qui devraient être pris en charge par le maître lui-même. Le recours au RASED et la revendication d'une multiplication de postes pour ce dernier sont parfois systématiques, ce qui est en contradiction avec la réglementation pourtant abondamment affichée et rappelée dans les circonscriptions. On trouve aussi un écho de ces pratiques dans le fait que l'académie a maintenu ouvertes jusqu'à cette année des dizaines de classes de perfectionnement, longtemps après que les instructions nationales ont demandé qu'on les supprime.

Cette attitude trouve aussi sa traduction, ainsi qu'il a été donné à la mission de le constater et de l'entendre, dans le traitement particulier des élèves encore non-lecteurs à la fin du CP. Alors que nous sommes à l'intérieur du même cycle ces élèves sont parfois « maintenus » en CP et ils sont rarement pris en charge de façon différenciée dans la classe de CE1.

C'est ainsi que des élèves faibles se trouvent dès le CP mis en échec scolaire et qu'ils ne progressent pas, faute d'une aide adaptée. Comme de nombreuses études le montrent, il s'agit là d'un phénomène souvent déterminant pour la suite de leur scolarité : dans deux lycées professionnels parisiens qu'elle a visités la mission a constaté qu'un nombre très important²² de leurs élèves avaient « doublé » leur CP. C'est dire autrement que ce qui n'est pas « réparé » au CP ou au CE1 aura malheureusement peu de chance de l'être tout à fait plus tard. La question de l'orientation vers la voie professionnelle par l'échec pourrait bien trouver ses racines dès ce niveau.

Comme on l'a vu, le rôle des directeurs et des IEN est déterminant pour l'évolution des comportements et la mission ne saurait trop insister sur l'importance considérable de leur intervention dans ce domaine.

▪ **l'intervention des réseaux d'aide**

L'opinion des maîtres rencontrés par la mission, comme celle des directeurs ou des IEN, est très positive pour ce qui concerne l'intervention des réseaux d'aide dans les écoles, la plupart d'entre eux étant décrits comme personnellement très engagés dans leur travail. Non seulement ils viennent de manière efficace en aide aux élèves, auxquels ils redonnent de l'assurance, mais leur travail a aussi des effets positifs sur celui de leurs collègues. C'est ainsi que les équipes spécialisées contribuent à harmoniser les pratiques d'évaluation dans certaines

²² supérieur à la moitié des élèves

écoles de même qu'ils « calment les ardeurs » en matière de « niveau d'exigence » dans certaines classes.

La mission a constaté qu'une réelle confiance s'instaure entre maîtres et réseau, que de nombreuses réunions ont lieu pour communiquer et expliquer l'organisation, les objectifs et les méthodes de travail. Le temps du déjeuner du réseau est souvent consacré à des réunions de synthèse ou de travail avec les enseignants ayant pour objet les progrès des élèves en difficulté, de la documentation circule et est partagée, on commence à parler des remédiations en salles des maîtres. Les personnels des RASED sont dans l'ensemble très sérieusement formés et sont donc particulièrement efficaces dans leurs prises en charge. La connaissance qu'ils ont des structures extérieures (CMPP, CMP etc.) est précieuse et les relations établies avec les familles s'avèrent souvent décisives dans la résolution d'un problème.

Malgré les indéniables succès des réseaux d'aide, bien orientés dans leur activité par les IEN, des difficultés résident cependant parfois encore dans l'articulation avec le travail de la classe et dans le fait que les maîtres restent majoritairement rétifs à leurs interventions dans leur salle en leur présence. La conséquence en est le risque de ne pas insérer le travail d'aide dans le déroulement des activités scolaires et « d'étiqueter », voire de stigmatiser, des élèves déjà fragiles. Par ailleurs il a été signalé parfois aussi des difficultés de communication de la part de membres des réseaux eux-mêmes, tentés par le repli sur un prétendu « secret professionnel » qui n'est pas acceptable envers le maître qui assume la responsabilité de l'enfant au quotidien.

2.2.3. *les conditions de service des enseignants*

▪ l'attraction parisienne

La demande d'entrée dans l'académie de Paris est forte auprès du corps professoral du premier degré : ces demandes y sont le double de la moyenne nationale²³, alors que les demandes de sortie sont quasi équivalentes. L'académie pourrait se dispenser de recruter des professeurs des écoles par la voie de l'IUFM puisque le besoin annuel de recrutement (400 environ) serait couvert par les 700 demandes d'entrées si le ministère et le rectorat ne régulaient pas ces demandes.

Quant aux directeurs d'écoles, issus du corps professoral du premier degré, l'académie ne connaît pas de problème de recrutement, en raison sans doute des conditions d'exercice particulières qui leur sont faites. En 2003, pour un recrutement de 40 directeurs, il y a eu 6,8 candidats par poste. Le faible nombre de directeurs venant d'autres académies s'explique par la mise en œuvre d'un barème qui valorise le fait d'être déjà titulaire à Paris.

Pour 50 % d'entre eux, les maîtres demeurent dans la capitale, y compris les entrants, en dépit de la cherté des logements ; un tiers habite dans les départements limitrophes : Hauts de Seine, Seine-Saint-Denis et Val-de-Marne. Les autres demeurent dans la grande couronne.

²³ soit en 2003, 8,91 % des effectifs contre 4,36 % en moyenne nationale ; mais elles sont satisfaites à hauteur de la moyenne nationale, à savoir 1,82 % à Paris et 1,89 % en taux national.

▪ une relative mobilité

Même une fois qu'ils sont titulaires de leur poste, les maîtres du premier degré sont mobiles. En moyenne, ils restent un peu moins de six ans dans la même école. Les écoles du quart nord-est, dont la plupart sont inscrites dans le dispositif d'éducation prioritaire, voient une stabilité des maîtres inférieure à celles des autres arrondissements, y compris pour les emplois de direction. Dans cette partie la plus défavorisée de Paris, plus des deux tiers des écoles sont en dessous de la moyenne académique²⁴ ; mais c'est le cas aussi dans celles des 9^{ème} et 16^{ème} arrondissements.

On ne peut toutefois pas relier de façon systématique les difficultés d'exercice et l'instabilité des équipes. Une partie non négligeable des écoles situées en ZEP/REP connaissent une vraie stabilité des équipes : 45 % des écoles du 11^{ème} et du 13^{ème} sont au-dessus de la moyenne académique et près de 30 % dans les 18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème} arrondissements.

Environ 28 % des personnels ont sollicité une mutation interne en 2004 et l'augmentation régulière des demandes est aussi liée au recrutement de néo-titulaires qui ne sont affectés définitivement que la deuxième année d'exercice. Même si toutes ces demandes ne sont pas satisfaites (7 sur 10 le sont), on estime qu'un directeur ou enseignant sur cinq change chaque année d'école. En outre ces mouvements ne tiennent pas compte des changements de classes intervenant au sein même des écoles, mesures qui relèvent de leur organisation interne.

Il est logique que l'académie organise chaque année un mouvement des personnels du fait des ajustements nécessaires sur les postes vacants (environ 150 entrants annuels) ; mais on peut s'interroger sur plusieurs facteurs qui sont de nature à favoriser les mutations et dont on n'a pas une idée précise, faute d'étude sur le sujet de la part des services académiques. On ignore, par exemple, la demande ultérieure des maîtres qui n'ont pas obtenu le poste banal de leur choix (environ 300 par an) et se trouvent affectés sur des postes d' AIS non souhaités et pour lesquels ils ne reçoivent aucune formation spécifique. De même, on ne sait pas ce que sera la demande ultérieure des enseignants qui n'ont pas obtenu de poste sur un vœu préférentiel (entre 400 à 500 personnes selon les années).

La mission s'interroge sur le sens que peut bien avoir la possibilité donnée chaque année à tous les enseignants de multiplier leurs vœux de mutations (50 vœux possibles) et sur la satisfaction que les enseignants mutés peuvent tirer d'une affectation correspondant pour environ 1/3 d'entre eux à un vœu classé seulement entre le 6^{ème} et le 50^{ème} rang ?

L'académie organise un mouvement particulier pour les 400 jeunes enseignants qui sortent de l'IUFM. Leur affectation de première année est « protégée » (ils ne sont pas affectés en ZEP sauf demande expresse de leur part) mais provisoire et elle se fait sur les postes vacants ou sur des rompus de temps partiel laissés par leurs aînés lors du mouvement interne des titulaires. Cette bonne pratique trouve cependant ses limites dans le fait que, la deuxième année, ils sont dans l'obligation de participer au mouvement interne pour obtenir un poste définitif, fût-ce dans une école « difficile ».

La mission recommande d'engager une étude sur l'effet réel de ces phénomènes et sur les causes de ce besoin perpétuel de changement, sur la façon dont l'académie y répond, ainsi que sur les conséquences que ce « mouvement » entraîne sur la réussite des élèves. Elle recommande vivement d'adapter le barème à l'intérêt prioritaire des élèves.

²⁴ des écoles difficiles du groupe V connaissent d'importants renouvellements tous les deux ou trois ans

▪ **le temps de présence devant les élèves**

La mission a jugé utile de mesurer le temps que les maîtres de l'école élémentaire passent *seuls devant leurs élèves en classe hors des récréations*, c'est-à-dire le temps pendant lequel ils sont réellement responsables des enseignements dispensés.

Pour ce faire elle a examiné de manière détaillée l'emploi du temps de 163 maîtres de l'école élémentaire de l'enseignement public appartenant à diverses circonscriptions choisies de manière aléatoire. L'analyse de ces emplois du temps a été réalisée à partir des propres écrits des personnels considérés. Les durées hebdomadaires déclarées sont les suivantes :

CP	CE1	CE2	CM1	CM2
minimum	minimum	minimum	minimum	minimum
17 h 45	17 h	17 h	16 h 30	16 h
maximum	maximum	maximum	maximum	maximum
20 h 15	19 h 15	20 h	19 h 15	19 h 15
Horaire moyen	Horaire moyen	Horaire moyen	Horaire moyen	Horaire moyen
19h15	18h20	18h15	18h10	18h05

Lire : en CP, la moyenne horaire constatée de présence du maître seul devant ses élèves, hors récréations, est de 19 h 15 ; le service le plus court déclaré en CP s'élève à 17 h 45 et le plus long à 20 h 15.

La moyenne générale des heures d'enseignement par le titulaire *seul* dans sa classe en dehors des récréations s'élève à 18 h 20 minutes. Aucun maître de l'échantillon n'effectue plus de 20 h 15 minutes hebdomadaires. On observe que les maîtres de CP travaillent davantage seuls que les autres avec leur classe. La différence est de 1 h 10 par semaine. Dans les quatre autres niveaux, les différences sont moindres mais diminuent légèrement au fil de la scolarité. Ces constats et ces différences tiennent essentiellement, comme on l'a vu, à l'intervention dans les classes des Professeurs de la Ville de Paris (EPS, piscine, arts plastiques, enseignement musical), des enseignants de langue vivante et de divers autres adultes, intervention qui se déroule parfois en présence, parfois hors de la présence du maître titulaire.

Ces constats ne tiennent en outre jamais compte de l'initiation à l'informatique et des trajets que cette formation occasionne parfois. Ce temps de trajet (parfois une heure par semaine) est une perte supplémentaire de temps d'étude et d'apprentissage pour les élèves, préjudiciable en particulier pour les élèves en difficulté.

Si l'on ajoute à cet horaire moyen de 18 h 20 les trois heures forfaitaires de récréation et l'heure dite de concertation, on parvient à un total hebdomadaire moyen de 22 h 20 pour l'enseignant, soit une perte de 4 heures et 40 mn par emploi par rapport aux obligations de service de 27 heures. Ceci représente au total pour l'académie (sur la base de 3 184 emplois en élémentaire en 2003/2004) un potentiel de 14 858 heures, soit l'équivalent de 550 emplois.

Une observation de même type peut être faite pour les maîtres de l'école maternelle. Du fait de l'absence presque totale des élèves le samedi matin, on peut, outre le déficit d'apprentissage qui en résulte en particulier pour les élèves les plus faibles, mesurer la perte de potentiel pour l'académie. Ce déficit peut être chiffré pour les 2 106 enseignants à 6 318 heures, soit l'équivalent de 234 emplois. Il conviendrait toutefois de moduler ce calcul en fonction des rares écoles qui accueillent effectivement quelques élèves. Cette dernière donnée n'est toutefois pas disponible au niveau académique et des réponses trop évasives ont été données par les IEN pour permettre de fonder un constat définitif.

▪ **observations sur les emplois du temps des maîtres**

Les emplois du temps remis aux IEN et qui ont été transmis à la mission sont rarement normalisés et interdisent parfois, par leur concision ou leur imprécision sur les domaines d'enseignement, le décompte précis des heures effectuées par discipline. Il serait utile que les circonscriptions adoptent un document standardisé et que les maîtres aient l'obligation de le remplir et les directeurs de le transmettre après la rentrée scolaire. Il serait non moins utile que les IEN vérifient *chaque année* les emplois du temps des maîtres de leur circonscription, sur le fond et sur la forme.

Un nombre non négligeable des emplois du temps analysés mentionnent encore « l'éveil » comme activité des élèves plusieurs fois par semaine. Ce « champ disciplinaire » ne figure plus dans les programmes officiels depuis 1985 et ces mentions manifestent, outre l'étourderie du maître, que ni le directeur ni l'IEN n'ont lu ni vérifié les emplois du temps des professeurs de ces écoles.

Enfin il a été constaté sur plusieurs tableaux de service dans les écoles visitées que la surveillance de la cour au moment de l'accueil des élèves ou pendant les récréations ne faisait appel qu'à un seul maître au lieu de deux. Les directeurs et les IEN doivent vérifier ces tableaux de service ainsi que la présence effective des deux maîtres prévus par la réglementation. En cas d'incident ou d'accident il s'agit là d'un élément que le juge examine légitimement toujours avec attention.

2.2.4. les professeurs de la Ville de Paris (PVP)

▪ **le recrutement des PVP**

Il s'agit d'un corps très ancien dont la rémunération coûte chaque année 39 M. d'euros à la Ville de Paris. Ce sont des professeurs de musique, d'arts plastiques et d'éducation physique et sportive qui interviennent dans les classes pendant les horaires scolaires réglementaires.

Leur recrutement et leur formation relèvent totalement de la mairie de Paris même si l'éducation nationale participe aux jurys de recrutement et de titularisation. Ils sont, en effet, recrutés par un concours municipal, présidé par un IEN ; les conditions de titres sont celles exigées pour les professeurs des écoles. Le recrutement par concours bisannuel est jugé très sélectif, notamment en EPS²⁵. Ces enseignants s'apparentent aux professeurs certifiés : ils enseignent une seule discipline et leurs obligations de service sont du même ordre. Ils reçoivent une formation initiale organisée par la Ville, plus développée que celle des professeurs des écoles en IUFM puisqu'elle se déroule sur deux ans et qu'elle est davantage centrée sur les pratiques professionnelles.

▪ **le travail en commun des PVP avec les maîtres d'Etat**

Un texte conjoint a été signé par le rectorat et la ville en janvier 2000 pour préciser les droits et devoirs des deux parties. Cette convention précise entre autres que : « les maîtres des écoles et les PVP travaillent ensemble pour garantir une cohérence des apprentissages [...], ils doivent avant tout élaborer conjointement la programmation des apprentissages de la discipline considérée [...], cela impose une concertation régulière et approfondie. Un document adopté en commun doit constituer le référent [des deux types d'enseignants] dans toutes les activités [...]

²⁵ EPS : 23,5 candidats et 18,5 présents pour un poste ; musique : 7 candidats mais 3 présents pour un poste

d'une même discipline. ». Le projet d'école y est mentionné comme « cadre du travail commun », et l'organisation du travail du maître de la classe est précisée : « il doit, soit intervenir en collaboration avec le PVP, soit apporter un soutien à un groupe d'élèves en difficulté, soit encore dispenser un enseignement dans une autre classe. ». Enfin, les PVP sont membres à part entière de l'équipe pédagogique et à ce titre, ils se doivent de participer aux réunions des conseils d'école, de maîtres, de cycles et sont associés à leurs décisions.

La mission s'est attachée à vérifier la mise en œuvre de cette instruction dont elle a constaté en premier lieu qu'elle n'était connue ni de tous les maîtres ni même de tous les directeurs.

Là encore la situation parisienne est très contrastée mais la mission est parvenue à la conclusion que l'univers des maîtres d'Etat et celui des PVP sont majoritairement deux mondes qui cohabitent mais ne collaborent pas suffisamment. Dans quelques circonscriptions, notamment là où l'IEN se montre particulièrement vigilant et actif, on constate des ébauches de travail commun, une participation des PVP au projet d'école, mais plus souvent autour d'un projet pédagogique particulier que pour planifier le travail général de l'année ou pour coordonner la double intervention, employer un vocabulaire partagé connu des élèves, harmoniser les progressions et les pratiques d'évaluation, ce qui constituerait pourtant un minimum. Par ailleurs, la mission n'a trouvé trace nulle part lors de ses visites du « référent commun » pourtant prévu par la circulaire. Une autre négligence par rapport aux instructions conjointes tient à l'irrégulière participation des PVP à la vie de l'école, conseils d'école, conseils de maîtres, conseils de cycles alors que cela fait partie de leurs obligations de service.

Outre ces questions de travail commun encore fort peu répandu, l'interrogation qui est dans toutes les têtes lorsque l'on évoque les PVP est : « que font donc les personnels d'Etat pendant ce temps ? » Aucune statistique n'est disponible à ce sujet dans les circonscriptions ou au rectorat. La mission a donc cherché à estimer l'état des lieux à partir des déclarations des uns et des autres et des constats réalisés dans les écoles visitées.

Les créneaux horaires libérés par l'intervention des PVP semblent être utilisés de la manière suivante : dans un tiers des cas une collaboration suivie ou ponctuelle s'établit entre maître et PVP, le maître étant parfois même présent pendant tout ou partie des « séquences » du PVP. Dans un autre tiers des cas le maître profite du temps dégagé pour prendre en charge des élèves en difficulté (mais ils sont alors « privés » des enseignements artistiques ou sportifs), pour mettre en œuvre des projets spécifiques ou échanger des élèves avec d'autres collègues. Le dernier tiers est d'usage personnel, c'est-à-dire que le maître l'emploie pour réaliser des travaux qu'il pourrait effectuer à la maison ou après le départ des élèves.

Certains de nos interlocuteurs ont évoqué des comportements que la mission n'a pu constater elle-même : le maître utiliserait les « heures PVP » astucieusement placées en début ou fin de journée pour arriver plus tard à l'école ou en partir plus tôt. Un maître écrit sur son emploi du temps : « Quand les « cours spéciaux » (*ndlr : il veut dire ici ceux des PVP*) sont en début de journée, ou en fin de journée, les horaires d'entrée et de sorties (*ndlr : lire ceux des maîtres*) sont élastiques ». Et un autre : « L'heure des PVP est occupée de diverses manières, suivi de la leçon, recherches personnelles, rencontres et...pour souffler ! »

Même si les constats réalisés et les entretiens avec la mission ont confirmé la qualité de l'enseignement dispensé par les PVP, leur intervention dans la classe même, l'absence trop fréquente de coordination, l'effet « déresponsabilisant » de la multiplication des enseignants, les graves dysfonctionnements qui en résultent parfois, doivent faire l'objet d'une réflexion

approfondie des autorités académiques et de la Ville de Paris, en plaçant toujours en priorité l'intérêt des élèves.

La mission pour sa part, outre cette remise à plat, recommande :

- l'intervention *hors temps scolaire* des PVP pour les classes du cycle 2, sous forme d'ateliers, sur la base du volontariat des élèves,
- un rappel énergique auprès des personnels d'Etat comme des PVP des obligations de service respectives, la mise en place d'un observatoire au niveau des circonscriptions et d'éventuelles sanctions en cas de dérapage,
- un rappel non moins ferme que les PVP sont en toutes circonstances placés dans les classes sous la responsabilité pédagogique du maître titulaire qui doit coordonner les travaux de l'équipe des intervenants (cohérence et programmation des apprentissages, langage partagé, référent pédagogique, évaluations cohérentes, etc.)

▪ **l'emploi du temps des professeurs de la Ville de Paris**

Pour comprendre ce qui a été dit plus haut relativement à l'emploi du temps des élèves et, en particulier, mesurer l'effet de la présence des PVP dans les classes, la mission a examiné de manière détaillée l'emploi du temps de 49 de ces personnels qui travaillent à temps plein.

Huit d'entre eux ont un horaire hebdomadaire groupé sur 3 jours, 37 un horaire groupé sur 3,5 jours (dont l'un achève son service chaque jour à 15 h), trois réalisent leur service sur quatre jours et un seul sur 4,5 jours. Un seul travaille le samedi alors que les élèves de l'école élémentaire ont normalement classe. Les IEN signalent même dans de nombreux cas le refus explicite de certains PVP de travailler non seulement le samedi matin mais même le vendredi après-midi.

La mission constate que la concentration majoritaire des emplois du temps des PVP sur 3,5 jours porte gravement préjudice aux élèves. En donnant la priorité à ces professeurs les directeurs d'école (et les IEN de circonscription qui n'y veillent pas suffisamment) laissent établir comme on l'a vu, dès le cours préparatoire, des emplois du temps sans cohérence.

Outre la concentration de cet emploi du temps, on constate également un nombre non négligeable de « prises en charge » ou de « retours d'élèves » qui ne coïncident pas avec les horaires de début et de fin de cours de l'école. C'est ainsi que dans 8 des cas examinés les élèves sont « pris » ou « ramenés » une demi-heure après le début ou avant la fin des cours et que dans 7 autres cas les élèves sont pris ou ramenés un quart d'heure après le début ou avant la fin des cours. Que ce soit après le cours d'EPS ou de natation, la capacité d'écoute des élèves à 16 h ou 16 h 15 doit être bien fragile...

Ces dérives sont évidemment inacceptables du point de vue de l'intérêt des élèves et l'employeur de ces professeurs, la Ville de Paris, a confirmé à la mission qu'aucun texte ne leur interdit de travailler sur les neuf demi-journées de présence des élèves.

Pour constituer à nouveau des emplois du temps qui auraient le souci de l'intérêt prioritaire de l'élève, il paraît indispensable :

- que le maître, responsable pédagogique de la classe, établisse sous le contrôle et la vigilance du directeur (et de l'IEN en cas de litige) l'emploi du temps de ses élèves en

priorité, en conformité avec les textes réglementaires, en équilibrant les diverses disciplines ou activités,

- qu'il construise dès la pré-rentrée l'emploi du temps des PVP réparti sur *neuf* demi-journées. Cet emploi du temps sera ainsi mis en œuvre dès le premier jour de classe afin d'éviter, comme c'est aujourd'hui parfois le cas, que les enseignements des PVP ne débutent réellement que plusieurs jours, voire quelques semaines, après la rentrée des classes, privant ainsi une fois encore les élèves d'heures qui leur sont pourtant dues.

2.2.5. le remplacement des enseignants

La mission souhaite évoquer ici l'organisation même du remplacement dans le premier degré comme les conditions de rémunération des personnels concernés, lesquelles ont des conséquences sur l'efficacité du remplacement des maîtres absents. Il faut dans l'examen de cette question ne jamais perdre de vue que l'académie est de taille restreinte et que chaque école est très facilement accessible par les transports publics.

▪ l'organisation des remplacements

Il y a à l'heure actuelle cinq catégories de « brigadiste » (maître remplaçant affecté à une brigade) qui interviennent selon le type de congé et qui sont gérées soit par l'inspection académique soit par les circonscriptions :

Type d'intervention	Gestion par
Formation continue	inspection académique
Stages longs (CAPSAIS)	inspection académique
Maladie, maternité « concentré »	inspection académique
Maladie, maternité « déconcentré »	circonscription
Adaptation et intégration (AIS)	inspection académique

Il existe en outre des « ZIL » (zones d'intervention limitée) qui interviennent sur des congés courts et qui sont gérés par les circonscriptions.

La répartition des « brigadistes » en plusieurs catégories et la différence de mode de gestion se justifie-t-elle dans cette académie géographiquement concentrée ? La mission est d'avis, au contraire, qu'il faudrait à ces corps une gestion globale au niveau académique afin d'introduire plus de fluidité dans les affectations et donc une plus grande efficacité de ces emplois. Cette solution passe évidemment par un renforcement de la structure administrative rectorale compétente.

La mission recommande également aux autorités académiques d'intégrer la gestion, le suivi et la rémunération de l'ensemble des remplacements dans la base informatique dédiée aux écoles que l'académie est en train de mettre en place. L'information ainsi centralisée permettra un suivi plus efficace.

▪ la rémunération complémentaire des personnels remplaçants (ISSR)

Le décret du 9 novembre 1989 prévoit le versement d'une indemnité de sujétions spéciales aux maîtres qui remplacent un collègue absent. Cette rémunération vise à compenser le *coût du transport* pour se rendre dans les différents lieux d'affectation. Le décret prévoit, en outre, que les maîtres ne perçoivent pas cette indemnité s'ils effectuent un remplacement dans l'école dans laquelle ils sont titulaires.

La mission souhaite attirer l'attention des décideurs sur cette question lorsque l'on sait que les mêmes personnels se voient, à Paris, remboursés de la moitié de leur carte « Orange » et que plusieurs IEN lui ont déclaré que la règle « non écrite » en vigueur dans l'académie consistait à ce que les maîtres se voient systématiquement affectés sur des remplacements hors de leur école de rattachement afin qu'ils perçoivent à chaque intervention l'indemnité complémentaire. La mission a par elle-même constaté que cette règle était mise en vigueur.

C'est ainsi que des remplaçants, affectés temporairement dans une école voisine de la leur (ou tout au plus distante de quelques centaines de mètres) perçoivent sans cause réelle un « dédommagement » qui peut se monter chaque année à près de 3 400 euros. Au total l'académie a dépensé pour ces rémunérations en 2002/2003 près de 1,1 M. d'euros.

Une des conséquences de ce système est que l'affectation sur ces postes se faisant au « barème », les personnels les plus expérimentés²⁶ se retrouvent sur ces emplois pour effectuer de manière discontinue, mais rémunérée, le travail qu'ils pourraient effectuer, de manière plus efficace mais sans indemnité, auprès des élèves de l'académie qui en ont le plus besoin.

Pour tenter de porter remède à cette situation, la mission recommande, dans le contexte particulier qui est celui de cette académie, que les « brigadistes » soient affectés à un poste pour ordre directement auprès de l'inspection académique de telle sorte que tous les congés de l'académie soient situés dans leur zone d'affectation normale, l'académie étant alors considérée comme une seule et même « école ». La même chose pourrait être faite concernant les « ZIL » qui devraient être regroupés administrativement auprès de leur IEN afin que tous les congés courts relèvent d'une seule et même zone qui n'ouvrirait pas, là non plus, droit à rémunération complémentaire.

Enfin, tant que les modifications d'organisation préconisées n'auront pas été mises en œuvre, les autorités académiques doivent rappeler fermement et vérifier l'application du principe qui veut que le maître effectue d'abord les remplacements dans l'école dans laquelle il est rattaché et non le contraire. Des instructions écrites aux IEN et en particulier aux *secrétariats* des circonscriptions devront être données à cet effet.

2.2.6. la formation des enseignants du premier degré

▪ la formation initiale

Les traits particuliers à l'académie de Paris se manifestent notamment lors de l'année de stage (PE2) qui suit la réussite au concours de professeur d'école. Cette année comprend, outre la formation au sein de l'IUFM, des périodes de stage. Ces stages constituent, pour les futurs maîtres, des moments privilégiés puisqu'ils y reçoivent en quelque sorte le baptême du feu. Ils en attendent beaucoup et par contrecoup ont une tendance naturelle à délaissier la formation universitaire par leur impatience à se confronter avec la « réalité » du métier qu'ils ont choisi.

Lors des dernières sessions, l'académie s'est trouvée dans l'obligation de faire appel à des lauréats inscrits sur la liste complémentaire. Ces professeurs ont été mis en situation sur des

²⁶ on renvoie sur cette question à la pertinente analyse du secrétaire général adjoint du 1^{er} degré qui fait le lien entre rémunération complémentaire, attractivité des postes et plus ou moins grande efficacité du remplacement.

services complets pendant une année, avant d'effectuer l'année PE2. Un effet positif en est le brassage, lors des formations universitaires à l'IUFM, de deux types de population : les reçus de l'année, encore inexpérimentés, et les admis sur liste complémentaire de l'année précédente, déjà pourvus d'une année complète d'expérience.

Les stages que doivent effectuer les PE2 supposent des périodes et classes bien définies, dénommées « berceaux ». La grande difficulté provient de leur détermination. Ils sont en effet ouverts par le départ d'enseignants titulaires vers des stages de formation continue. Or ces départs en formation continue reposent sur des règles très formalisées, résultant de l'application d'un barème.

Ces règles interdisent l'adéquation entre les postes libérés par départ en formation continue et la nécessité réglementaire pour chaque stagiaire d'effectuer un stage dans chacun des trois cycles d'enseignement. Il en résulte des difficultés d'organisation qui se matérialisent aussi en termes de calendrier par une identification tardive des « berceaux » de stage.

Il appartient aux autorités académiques de mettre en place un dispositif qui prenne en compte de manière prioritaire les besoins des stagiaires. A cet égard, elles disposent des deux leviers que seraient, d'une part, la réservation dès le mouvement annuel, d'un certain nombre de supports fléchés et, d'autre part, la modification des règles de départ en stage de formation continue pour les personnels titulaires, dans le sens qui sera indiqué plus bas.

▪ **L'organisation de la formation continue**

L'organisation de la formation continue pose problème dans cette académie en particulier du fait que le départ en stage individuel est subordonné à l'application d'un « barème » plutôt qu'à la satisfaction des besoins des maîtres et de l'institution. La rigidité de ce système se révèle immédiatement quand on sait que l'un des critères essentiels pris en compte est l'ancienneté dans la fonction. Cette conception fait l'impasse sur les besoins des débutants qui doivent encore parfaire leur formation, sur le fait que même des enseignants chevronnés doivent moderniser leurs connaissances ou sur la nécessité pour tel ou tel enseignant en difficulté d'obtenir une aide urgente et particulière. Enfin on peut se demander s'il est bien utile et raisonnable d'envoyer en formation quelques mois avant leur départ en retraite des personnels qui n'exerceront bientôt plus, simplement parce que le barème le permet.

D'autres critiques peuvent être adressées au système tel qu'il fonctionne. On pense ici au fait que certains enseignants peuvent effectuer une carrière entière sans participer à aucune action de formation continue ou encore que l'IEN ou les directeurs apprennent le plus souvent par les intéressés eux-mêmes leur départ en stage sans pouvoir intervenir sur le contenu et l'utilité de celui-ci. En outre, il est apparu que les stages individuels étaient de peu d'effets sur l'enseignement et la vie de l'école où travaille le maître concerné, de même que les « apprentissages » réalisés lors du stage étaient rarement partagés avec les collègues.

La mission est d'avis, qu'outre la modification indispensable du « barème », il y aurait lieu d'augmenter le nombre de stages d'école ou, mieux encore, de groupe scolaire, de même qu'il paraîtrait opportun, au moins pour une grande partie des formations proposées, d'organiser certains stages à public désigné par l'IEN afin d'y travailler, en particulier, sur ce qui, pour le maître, constitue des priorités professionnelles et pédagogiques. On réfléchira aussi à l'organisation de formations continues proposées simultanément aux maîtres d'Etat et aux PVP afin de créer une culture et des objectifs communs. Enfin il serait intéressant, à cette occasion, de prendre en compte les compétences diverses des I.E.N.

Dans l'enseignement privé sous contrat parisien, le plan de formation croise les priorités issues des remontées des écoles (chaque école établit son projet de formation et désigne son public prioritaire ; les formations sur site sont organisées selon une thématique arrêtée en accord avec le chef d'établissement qui joue ici un rôle fondamental) et celles retenues par la direction diocésaine. Début juillet, un stage de 3 jours à destination d'un public volontaire est organisé chaque année.

2.3. les directeurs d'école

2.3.1. les directeurs au service de la Ville de Paris

Les directeurs des écoles de l'académie de Paris bénéficient d'un régime de décharge de service supérieur à tous leurs collègues français : plus de 97 % d'entre eux qui dirigent une école de cinq classes ou plus bénéficient d'une décharge totale d'enseignement tandis que 16 directeurs, dans des écoles de moins de 5 classes, bénéficient seulement d'une demi-décharge. Ce régime particulier a, entre autres caractéristiques, celle d'être hors norme au plan national et de traiter de la même manière un directeur d'une école de 5 ou 6 classes et celui qui en dirige une de 10, 15 ou 19 classes. C'est d'ailleurs l'un d'entre eux, chargé d'une très grosse école, qui a récemment demandé à être déchargé de ses fonctions administratives et à revenir au lot commun national. La Mairie va reprendre en charge ses affaires pour les confier à un personnel administratif dédié, ce qui manifeste donc bien que le retour à une situation ancienne est statutairement possible.

C'est la Ville de Paris qui finance la différence de régime des directeurs pour un coût annuel de 13 M. d'euros. La raison officielle en est la prise en charge par ces fonctionnaires de tâches administratives qu'ils accomplissent pour la commune.

Ce rôle (décompte des effectifs, services de cantine, services d'études, récolte d'argent, etc.) que pourrait exécuter un agent administratif pèse d'un poids singulier dans l'activité des fonctionnaires de catégorie A que sont les directeurs. Tous ceux qui ont été interrogés ont déclaré que leur activité pour le compte de la Ville n'occupait pas moins de 50 % de leur temps de travail. La mission a étudié de manière approfondie la réalité de telles affirmations. L'examen précis des agendas et des tâches particulières fait apparaître, en fin de compte, une occupation moyenne d'environ 25 à 30 %, selon les cas, du temps de travail des directeurs. C'est sans doute l'accumulation de ces travaux sur certaines périodes particulières qui fait penser aux directeurs qu'ils sont davantage mobilisés par la ville que ce n'est le cas. En effet, la mission a vérifié qu'à d'autres périodes de l'année le travail était bien moindre.

Cette situation peut toutefois entraîner plusieurs conséquences négatives : elle place tout d'abord les directeurs dans une relation de forte dépendance à l'égard de la Ville alors qu'avant d'être à son service ils sont des fonctionnaires appartenant à la chaîne hiérarchique de l'Etat ; elle leur donne un pouvoir administratif très important dans la vie de l'école qu'ils dirigent ; elle tend à ce que les directeurs privilégient leurs tâches administratives aux dépens de leur responsabilité pédagogique ; elle incite certains d'entre eux à établir une relation distante vis à vis de leur IEN et de l'institution de l'éducation nationale en général.

Dans un domaine particulier le rôle joué par certains directeurs appelle la critique. Il s'agit de la prévision des effectifs d'élèves. Depuis des années les différences entre les élèves attendus et ceux effectivement présents dans les classes se maintenaient à un niveau important. Pour la dernière rentrée, l'académie, se basant sur les données transmises par les directeurs, avait prévu une augmentation de 1500 élèves dans le 1^{er} degré. En réalité les écoles ont accueilli 600 élèves de moins que les effectifs antérieurs. La situation était telle que les autorités académiques ont demandé aux IEN en octobre 2003 un comptage individuel des élèves dans toutes les écoles de Paris. Les derniers chiffres obtenus ont confirmé l'évolution constatée et l'existence de nombreux « fantômes » dans certaines écoles.

Ces « différences » ont des conséquences graves. Elles se traduisent par le financement par le ministère de moyens supplémentaires au détriment d'autres académies réellement déficitaires ; elles interdisent des fermetures de postes dans certaines écoles alors que les effectifs le justifieraient (dans une école visitée par la mission et qui n'est pas située en REP, il est maintenu depuis plusieurs années 9 emplois pour 174 élèves alors que 7 maîtres suffiraient pour accueillir un effectif moyen de 25 élèves) ; de nombreuses places sont maintenues vacantes dans les écoles maternelles alors que des enfants « inscrits » par la mairie n'y ont pas été « admis ».

Les efforts entrepris récemment par l'académie pour clarifier la situation doivent être poursuivis avec opiniâtreté. Il est assez facile, pour la mairie comme pour l'académie, de repérer les écoles qui ne jouent pas le jeu sincère sur les prévisions d'effectifs. Leurs directeurs doivent être rappelés à leur devoir. En outre, à présent que le nouveau logiciel municipal de gestion des effectifs, GEPI, est disponible dans chaque circonscription, il est indispensable que les IEN eux-mêmes « prennent la main » sur le système et interviennent directement dans les fichiers comme ils ont toute légitimité à le faire et comme la municipalité elle-même le souhaite. Des actions de formation continue pourraient éventuellement être organisées dans ce sens à leur attention.

2.3.2. le rôle d'animation et de pilotage pédagogique des directeurs

Ce rôle est très diversement assumé par les directeurs et les visites effectuées par la mission, de même que les observations des IEN et des maîtres eux-mêmes, ont confirmé l'extrême variabilité de l'engagement pédagogique de ces responsables de terrain. On constate tout d'abord, à Paris comme ailleurs, l'effet de leur absence de statut. A cette difficulté s'ajoute le refus, par nombre d'enseignants, de reconnaître au directeur un rôle de pilotage, voire d'animation pédagogiques au prétexte qu'ils ne sont pas leur supérieur hiérarchique. A Paris, rares sont encore les directeurs qui entrent dans les classes, assistent à des séquences, donnent des conseils professionnels.

En pratique, trop peu d'entre eux, occupés à des travaux administratifs d'exécution, se mêlent de pédagogie alors qu'ils ont été choisis et formés pour cela. C'est ainsi que, dans une école visitée au début du mois de décembre, le directeur n'avait encore ni rendu visite dans sa classe ni même invité dans son bureau la jeune maîtresse débutante à laquelle il avait confié un CP.

Cependant, et en particulier dans les circonscriptions difficiles ou dynamiques, l'intervention des directeurs se révèle efficace et utile : dans telle école maternelle, la directrice conduit des ateliers de langage et joue un rôle clé dans le pilotage pédagogique, dans telle école élémentaire le directeur prend en charge l'objectif de continuité, notamment en organisant des évaluations communes à un niveau en cours ou en fin de cycle, dans telle autre le responsable

parvient à faire évoluer les représentations et à trouver des réponses collectives pour le développement de la culture de l'évaluation et de la pédagogie différenciée, pour les parcours particuliers dans le cycle, pour le travail concerté avec les RASED.

C'est dire que des avancées pédagogiques sont possibles même dans la situation actuelle. Il y faut de la détermination et du savoir-faire de la part des directeurs, une approche très professionnelle (lectures, formation continue, auto-formation) pour les questions pédagogiques vis à vis des maîtres qui leur sont confiés, une liberté d'esprit gagnée sur le temps consacré aux besognes administratives, un soutien affirmé de la part des IEN et des autorités académiques. A cet égard des efforts simultanés doivent être faits pour que les directeurs d'école soient mieux encadrés et leurs responsabilités mieux reconnues dans le même temps qu'ils se sentiront eux-mêmes davantage partie prenante de la hiérarchie académique, ce qu'ils sont effectivement.

2.3.3. *les rémunérations complémentaires et divers avantages*

Outre la décharge entière de service qui concerne presque tous les directeurs de Paris, ceux-ci bénéficient de divers avantages complémentaires. Il y a d'abord ceux qui relèvent de leur statut de fonctionnaires d'État et qui sont les mêmes que pour leurs collègues de province. Mais les directeurs perçoivent également, de la part de la Ville de Paris, des traitements accessoires, souvent conséquents, recensés dans un bulletin de salaire distinct. Ils bénéficient aussi fréquemment d'un logement de fonction, ce qui, dans la capitale, représente un avantage en nature particulièrement attrayant (les directeurs, lorsqu'ils sont professeurs des écoles, paient un loyer mensuel égal à l'indemnité représentative, soit 217 euros par mois) ²⁷.

La mission considère que les indemnités que perçoivent les directeurs de la part de la municipalité représentent un avantage qui est déjà compensé par la décharge totale de service, de telle façon que l'on peut dire que la Ville de Paris paie deux fois pour l'accomplissement des mêmes tâches ²⁸.

Malgré le versement de ces rémunérations complémentaires et contrairement à la réglementation, le rectorat, employeur principal, ne tient pas de fichier de cumul et ne rapproche pas les bulletins de salaire édités d'une part par le Trésor public, d'autre part, par la Mairie, laquelle ne lui fournit d'ailleurs pas de copies. Il se trouve ainsi dans l'incapacité de jouer son rôle normal vis à vis des services fiscaux. La régularisation est ici indispensable.

Au total, les directeurs bénéficient de conditions de travail, de logement et de salaire particulièrement attrayantes. Une des stratégies mises en place pour obtenir des rémunérations complémentaires (on pense ici tout particulièrement à la « barre » des dix classes qui est déterminante en matière d'avantages financiers) consiste à faire affecter à l'école une ou plusieurs classes particulières (CLIS, CLIN, etc.) ou à y faire rattacher les maîtres spécialisés du RASED qui font alors bénéficier le directeur des rémunérations qu'entraîne l'existence d'une classe d'adaptation.

²⁷ on trouvera en annexe 3 un état et une analyse détaillés des rémunérations accessoires des directeurs

²⁸ Il existe en outre une particularité dans le domaine des primes qui consiste à réserver un régime plus avantageux aux personnels exerçant dans le 18^{ème} arrondissement. L'explication de cette spécialité n'a pu être fournie. Est-elle encore opportune ?

Ce dernier point permet d'expliquer pourquoi, malgré des textes officiels nationaux déjà anciens et les recommandations répétées, les maîtres E des RASED ne sont toujours pas rattachés à leur circonscription, ce qui rendrait pourtant leur intervention au sein du réseau plus cohérente et faciliterait le travail des IEN. Il est vivement recommandé aux autorités académiques de prendre enfin cette décision.

2.3.4. recommandations concernant les directeurs d'école :

- Il est recommandé à l'académie de Paris d'établir le choix des directeurs d'école en fonction du seul profil des candidats, indépendamment de tout barème qui ne donnerait pas la préférence à des critères de compétence professionnelle. Dans cet esprit, il est recommandé d'abandonner le système actuel qui donne une priorité aux personnels parisiens de manière à faciliter l'entrée dans l'académie de personnels jeunes et motivés.
- Sur la question du partage de leur tâches entre l'académie et la ville, une convention pourrait être établie pour faire évoluer la situation. En effet, avant que d'être les « intendants » pour le compte de la Ville, les directeurs sont d'abord, au nom de l'État, les garants locaux de l'intérêt des élèves. Pourrait-on envisager une solution globale dans le cadre d'une plus grande déconcentration des tâches, au niveau des circonscriptions d'action scolaire de la Ville de Paris, par exemple ?
- La prise en charge de ces tâches quotidiennes par des agents municipaux remettrait évidemment en cause le système des décharges de service, Paris étant alors aligné sur le régime commun. Cette évolution pourrait se faire progressivement. Une fois déchargés des tâches administratives, les directeurs pourront être sollicités à nouveau pour s'engager plus résolument dans le pilotage pédagogique de leur école et l'animation de ses enseignants, en liaison avec l'IEN et les autorités académiques.

2.4. les inspecteurs de l'éducation nationale

2.4.1. le pilotage des circonscriptions

D'une manière générale il n'y a pas de spécificité marquée concernant le rôle des IEN dans cette académie. Cependant la mission souhaite faire quelques observations.

La première consiste à recommander que les IEN aient accès à l'ensemble des données académiques par l'intranet comme cela existe pour le second degré et que les informations de chaque circonscription puissent être connues des autres circonscriptions afin de mettre fin peu à peu à l'isolement dont beaucoup d'IEN se sont plaints. Comme cela a été indiqué plus haut, il n'est pas raisonnable, par exemple, que les IEN ne soient pas destinataires avant la fin du mois de janvier de l'analyse des évaluations des CE2 et des 6^{ème}. Un recensement et la mise à disposition de toutes les informations nécessaires aux IEN devraient être entrepris par le rectorat.

Ce même sentiment d'isolement a été exprimé aussi par les IEN pour ce qui concerne la mise en œuvre des réformes, laissée longtemps à leur seule initiative. Les décisions récentes prises par les autorités académiques en matière de visite systématique des arrondissements, par exemple, vont dans le bon sens de même que la réaffirmation de priorités académiques qui doivent être prises en compte dans chaque circonscription.

S'il est apparu à la mission que les circonscriptions se sont dotées d'outils de pilotage de plus en plus ajustés, elle a constaté cependant des différences importantes de la part des IEN dans l'intérêt porté et le suivi mis en œuvre pour les évaluations des élèves, de la maternelle au CM2. Il s'agit là, lui semble-t-il, d'une de leurs responsabilités essentielles qui devrait être assurée de façon plus régulière.

Enfin il paraît indispensable, dans l'organisation du pilotage académique, que les IEN soient mis en capacité de prendre des décisions concernant leur circonscription, qu'ils assurent régulièrement les relations avec les interlocuteurs de terrain (élus, parents d'élèves, personnels, etc.) en étant soutenus par la direction académique lorsqu'ils prennent des décisions justes mais impopulaires auprès des personnels comme des élus ou des familles. La situation parisienne nécessite que les autorités académiques demeurent fermes et soutiennent sans hésitation leurs représentants locaux.

2.4.2. le suivi des écoles et des maîtres

Ce suivi constitue le « cœur » du métier des IEN mais la mission a constaté des manières fort variables de l'exercer. Tel IEN reçoit dès la première semaine de l'année scolaire tous les nouveaux titulaires ensemble puis séparément ; il se rend ensuite dans les écoles où il rencontre les nouveaux arrivés qu'il visite aussi rapidement dans leurs classes. Tel autre assure une présence régulière, tournante, annoncée, dans les écoles de sa circonscription en dehors même des inspections individuelles, effectue des visites formatrices et anime personnellement l'animation pédagogique de circonscription. Un troisième n'hésite pas à intervenir, comme c'est son devoir, sur la constitution des emplois du temps des élèves et l'affectation des maîtres dans les classes. L'analyse de l'emploi du temps de tel autre, cependant, permet de constater qu'il pourrait sans difficulté particulière consacrer au moins une journée complète supplémentaire par semaine à la visite des écoles et des maîtres, indépendamment même d'un programme d'inspections individuelles plus soutenu. C'est d'ailleurs cette présence fréquente dans les écoles et dans les classes qui fonde la légitimité du discours pédagogique et donc l'autorité des IEN, lesquels doivent apporter des réponses aux difficultés professionnelles des enseignants ou indiquer les voies possibles de remédiation.

Dans l'enseignement privé sous contrat, outre l'intervention des IEN, le suivi des enseignants est réalisé par des animateurs formateurs de statut propre, chacun ayant en charge environ 1 200 enseignants dans une relation d'accompagnement, de conseil, d'explicitation des besoins de formation. Ces animateurs procèdent à des visites dans les classes à la demande du professeur ou du chef d'établissement pour dispenser aide, soutien, conseil. Ils effectuent aussi des visites de « qualification » qui permettent aux enseignants « visités », après deux ans d'exercice, d'obtenir une qualification propre qui compte pour l'évolution de leur carrière.

▪ la charge de travail des IEN comparée aux moyennes nationales

La mission d'évaluation a souhaité mesurer la charge de travail des IEN de Paris et s'interroger sur le nombre d'inspections individuelles auxquelles ils procèdent. Pour comparer

le nombre de maîtres qui relèvent des circonscriptions parisiennes avec le nombre moyen des circonscriptions métropolitaines, la mission a choisi de ne comparer que la charge des enseignants publics, celle des enseignants privés étant très différente d'une académie à l'autre.

La charge moyenne en France est de 235 enseignants publics par IEN, celle de Paris est de 245, charge à laquelle il faut donc ajouter le nombre de maîtres de l'enseignement privé (très variable d'une circonscription à l'autre) et celui des PVP. La mission constate donc que les IEN de Paris ont globalement une charge de travail supérieure (parfois très supérieure comme on l'a constaté dans l'état des lieux en observant l'inégal poids des circonscriptions parisiennes) aux moyennes métropolitaines.

▪ **le nombre d'inspections individuelles assurées par les IEN de Paris**

Entre 1998/1999 et 2002/2003, le nombre d'inspections individuelles de toutes les catégories (public, privé, PVP, divers) a évolué de la manière suivante :

<i>98/99</i>	<i>99/00</i>	<i>00/01</i>	<i>01/02</i>	<i>02/03</i>
1946	1884	1778	1178	1676 ²⁹

Le nombre des inspections individuelles a baissé régulièrement pendant trois années et de façon très accentuée en 2001/2002 puis il s'est redressé de manière vigoureuse l'an dernier, malgré les mouvements de grève du printemps. Sur l'ensemble des catégories qui relèvent de la responsabilité des IEN, le nombre d'inspections individuelles accompli par chacun d'entre eux s'est élevé l'an dernier en moyenne à 59,6 dont 48,4 dans le public, 7,2 dans le privé et 4 PVP. Mais cette moyenne masque de très forts écarts puisque le nombre réel de visites s'établit pour deux IEN à 9 et pour un autre à 134. Le tableau ci-dessous présente ce bilan :

<i>Moins de 30 par an</i>	<i>De 30 à 60 par an</i>	<i>De 60 à 80 par an</i>	<i>Plus de 80 par an</i>
30 %	25,5 %	29 %	15.5 %

Lire : 30 % des IEN ont effectué moins de 30 inspections l'an dernier

Si l'on examine à présent quel pourcentage de maîtres publics relevant d'un IEN ont été inspectés l'an dernier par rapport au nombre total de ces maîtres publics présents dans une circonscription, les données sont les suivantes :

<i>De 3 à 10 % par an</i>	<i>De 11 à 20 % par an</i>	<i>De 21 à 30 % par an</i>	<i>Plus de 30 % par an</i>
21,5 %	25 %	46,5 %	7 %

Lire : 21,5 % des IEN ont inspecté de 3 à 10 % de leurs maîtres publics l'an dernier

Par rapport aux recommandations nationales concernant la proportion de maîtres qui doivent être visités chaque année (de l'ordre d'un tiers), l'ensemble des données constatées ci-dessus fait apparaître un déficit, parfois très élevé, dans la moitié des cas. Il appartient aux autorités académiques de placer la résorption de ce déficit parmi les objectifs prioritaires du pilotage. Il leur est recommandé, à l'instar de ce que pratique déjà la Ville de Paris pour ses PVP, d'établir pour chaque IEN un programme annuel d'inspection des maîtres de l'enseignement public et des écoles privées.

A ce sujet aussi la mission a constaté que nombre de rapports individuels d'inspection ne sont pas retournés en circonscription en temps utile. Certains ne reviennent jamais signés, certains au bout de délais incompréhensibles (deux ans, un an et demi, un an, etc.). Cette carence

²⁹ Total des rapports individuels d'inspection remis à la mission d'évaluation

« écorne » la crédibilité de la circonscription et du même coup celle de l'académie. Il conviendrait que les autorités académiques s'attachent, dans les meilleurs délais, à mettre en place un système convenable de signature et de retour des rapports.

Enfin la mission a constaté avec intérêt l'initiative prise par l'académie d'élaborer en concertation avec les IEN un document de présentation homogène des rapports d'inspection individuelle, traduction d'une harmonisation progressive des politiques et des pratiques d'inspection et d'animation pédagogique des enseignants. La lecture de nombreux rapports d'inspection individuelle dans le 1^{er} degré fait certes apparaître la plupart des enseignants comme « d'excellents fonctionnaires », ce qu'ils sont sans doute. Mais il serait tout aussi utile, et d'abord pour eux-mêmes, d'écrire plus précisément où sont les marges de progrès professionnel et les besoins individuels de formation continue. Dans l'esprit du récent rapport sur les tâches des IEN³⁰ il serait aussi intéressant que les IEN produisent une synthèse annuelle des constats faits dans les classes à destination du recteur et des responsables académique du 1^{er} degré et de la formation continue des maîtres. C'est sur cette base que pourront être initiées des politiques dynamiques de rénovation pédagogique.

2.4.3. *la multiplicité des tâches des IEN*

Comme dans les autres académies, les IEN de Paris se voient confier par le rectorat des missions transversales qui consomment beaucoup de leur temps. Ici donc comme dans ses précédents rapports l'inspection générale exprime ses regrets que la variable d'ajustement du travail des IEN soit précisément ce qui fait leur raison d'être, le suivi et l'animation des enseignants dans leurs classes. Dans la droite ligne de son récent rapport (*op. cité*) l'inspection générale souhaite redire ici que cette tâche de suivi est fondamentale, indispensable, et que nul ne saurait l'accomplir à la place des IEN, ce qui n'est pas le cas pour d'autres missions académiques dont ils sont parfois chargés, au détriment de leur activité de base. Elle recommande donc qu'aucune responsabilité académique ou autre n'« embouteille » par trop leur emploi du temps.

Il apparaît en outre que dans cette académie la répartition des missions entre les IEN n'a pas été faite d'une façon toujours très transparente et collégiale. Pourquoi, par exemple, une seule personne est-elle chargée de la formation continue des maîtres, domaine qui intéresse pourtant l'ensemble du corps ? La mission recommande donc là aussi une mise à plat de l'ensemble du travail à accomplir et une nouvelle répartition, laquelle pourrait opportunément mettre aussi à contribution des personnels autres que les IEN dont le rôle est, on l'a dit, indispensable dans les écoles et dans les classes.

2.4.4. *la coordination et le « Conseil des IEN »*

Le conseil des IEN est désormais régulièrement présidé par la direction académique, des procès-verbaux sont établis, les questions pédagogiques et l'amélioration des performances des élèves sont évoquées, des priorités et des décisions sont arrêtées. Il conviendrait toutefois, selon la mission, que les ordres du jour des réunions fassent une place régulièrement plus importante aux préoccupations des inspecteurs afin que cette instance devienne un cénacle de

³⁰ « Connaître et reconnaître les inspecteurs de l'éducation nationale », IGEN/IGAENR, rapport présenté par Yves BOTTIN, janvier 2004

réflexion fort utile pour le 1^{er} degré et un lieu d'échanges interpersonnels comme de proposition pour les IEN.

Depuis cette année un rapport annuel d'activité a été demandé à chaque inspecteur et ce rapport est examiné et visé par le directeur de l'académie. Il serait opportun d'aller plus loin et de donner aux IEN une lettre de mission académique récapitulant pour chacun d'entre eux les priorités d'action pour sa circonscription. Il faut enfin que chaque IEN soit reçu régulièrement et personnellement par l'inspecteur d'académie pour un bilan personnel d'évaluation de son activité. D'une manière générale les autorités académiques doivent faire en sorte d'associer aussi souvent que possible les IEN au partage du pilotage académique du premier degré.

Ceux-ci, en effet, font partie de la hiérarchie académique et doivent se considérer tout autant comme représentants du recteur et de l'inspecteur d'académie que comme porte-parole de leur circonscription.

2.5. L'intégration du 1^{er} degré au niveau académique

Dans une académie monodépartementale comme l'est celle de Paris, la position du 1^{er} degré, compétence habituelle de l'IA-DSDEN, est un peu singulière. Selon le décret de 1999 c'est le recteur qui est en même temps directeur départemental des services de l'éducation nationale. Il est entouré dans cette tâche du directeur de l'académie, d'un inspecteur d'académie pour le 1^{er} degré mais qui ne jouit pas de la totalité des compétences d'un DSDEN, d'un IEN adjoint, depuis peu d'un secrétaire général chargé de l'enseignement primaire et enfin du chef de la division des écoles, organe administratif en charge de la gestion des postes et des personnes.

En pratique et quels qu'aient été les recteurs successifs, le premier degré a toujours bénéficié d'une autonomie de fait au sein du rectorat. Il est dommage que l'on ne profite pas davantage de la présence dans une unique structure administrative des premier et second degrés pour faire travailler ensemble deux mondes qui s'ignorent encore. L'amélioration des relations entre les niveaux d'enseignement, tant au rectorat que dans les écoles et établissements, serait beaucoup plus facile à réaliser à Paris qu'ailleurs et correspondrait aux objectifs ministériels.

Par ailleurs la mise en œuvre des réformes pédagogiques nationales pour le premier degré, le fonctionnement des structures spécialisées, le fonctionnement des réseaux d'aide sont laissés à l'appréciation des IEN individuellement de même qu'il n'existe pas de tableau de bord académique pour le premier degré. Des améliorations dans le sens d'une réelle prise en charge par l'académie du premier degré sont donc souhaitables comme serait opportune une réflexion sur la circulation de l'information entre le rectorat, les circonscriptions et les directeurs d'école.

3. le second degré

Poursuivant le fil directeur du présent rapport, c'est-à-dire la recherche de l'explication des performances des élèves de l'académie, élément-clé de l'évaluation de l'enseignement, la mission va s'attacher désormais aux analyses concernant le second degré. Elle le fait à travers l'étude des résultats aux examens, des pratiques professionnelles des différentes catégories de personnels, enseignants, personnels de direction, corps territoriaux d'inspection pédagogique et, tout particulièrement, par une analyse des procédures d'affectation des élèves dont la mission considère qu'elle est une spécificité parisienne qui porte en germe beaucoup des difficultés rencontrées.

3.1. l'analyse comparée des résultats au baccalauréat

L'analyse globale des résultats au baccalauréat montre que les scores de l'académie de Paris sont en retard sur les moyennes nationales dans toutes les voies (générale, technologique et professionnelle). Il convient cependant de préciser cette analyse. La référence utilisée ci-dessous est la session 2003³¹.

3.1.1. influence des candidats non scolarisés dans un EPLE ou dans un établissement privé sous contrat

Paris compte une proportion importante de candidats non scolarisés en EPLE ou dans un établissement privé sous contrat. Ces candidats (désignés sous l'appellation « autres » dans les tableaux ci-dessous) sont issus d'établissements privés hors contrat, d'établissements scolaires relevant d'autres ministères de tutelle que celui de l'éducation nationale (santé, justice...), ou effectuent leurs études dans le cadre de la formation continue, de l'apprentissage à distance, ou enfin passent le baccalauréat en candidats libres. Ils représentent environ 18% des candidats parisiens au baccalauréat, pourcentage nettement supérieur à la moyenne nationale (11 %). Leur proportion est beaucoup plus importante dans la voie professionnelle (48 %) que dans les voies générale et technologique (respectivement 12 et 13 %), comme le montre le tableau ci-dessous ; c'est dans la série S que leur place est la plus faible (8 %) :

<i>Voie :</i>	<i>générale</i>			<i>technologique</i>	<i>professionnelle</i>	
<i>Pourcentage des candidats « autres »</i>	<i>11,8%</i>			<i>13,1%</i>	<i>48,1%</i>	
	<i>L</i>	<i>ES</i>	<i>S</i>	<i>STT</i>	<i>Production</i>	<i>Services</i>
	<i>15,4%</i>	<i>14,7%</i>	<i>8,2%</i>	<i>15,1%</i>	<i>41,7%</i>	<i>50,5%</i>

Le pourcentage de réussite de ces candidats au baccalauréat (55,6 %) étant globalement beaucoup plus faible que celui de l'ensemble de l'académie (77,6 %), les résultats de celle-ci s'en trouveraient majorés globalement de 4,7 % si l'on ne prenait en compte que les candidats scolarisés dans un EPLE ou dans un établissement privé sous contrat. Le tableau ci-dessous

³¹ Source des données pour ce chapitre : SSA 2003

montre que c'est dans la voie générale que les résultats de l'ensemble public *et* privé sous contrat sont le plus obérés par la présence de ces « autres » candidats (6,9 % pour la série L) :

<i>Pourcentage de réussite au bac.</i>	<i>Voie générale</i>			<i>Voie technologique</i>	<i>Voie professionnelle</i>	
	<i>L</i>	<i>ES</i>	<i>S</i>	<i>STT</i>	<i>Production</i>	<i>Services</i>
<i>des candidats « autres »</i>	48,8%			55,1%	64,7%	
	45,0%	50,2%	44,4%	53,4%	69,2%	60,1%
<i>des candidats EPLE et privé sous contrat (1)</i>	87,1%			73,6%	68,9%	
	89,9%	83,5%	88,0%	70,7%	72,9%	67,1%
<i>de l'ensemble des candidats (2)</i>	82,3%			71,1%	66,8%	
	83,0%	78,6%	84,4%	68,1%	71,6%	65,0%
<i>Différentiel (1) - (2)</i>	6,9%	4,9%	3,6%	2,6%	1,3%	2,1%

Le tableau figurant en annexe ³² précise pour toutes les séries les résultats au baccalauréat des candidats de l'académie selon leur situation ; ces informations sont à rapprocher de celles relatives à l'ensemble des candidats (France et DOM-TOM).

Les différentes analyses proposées ci-après ne concerneront plus désormais que les candidats relevant des EPLE ou des établissements privés sous contrat.

3.1.2. résultats comparés des candidats scolarisés dans un EPLE ou dans un établissement privé sous contrat

Les élèves scolarisés dans un établissement privé sous contrat représentent 28,1 % des candidats se présentant au baccalauréat à Paris ; ce pourcentage est beaucoup plus important pour les voies générale (32,6 %) et technologique (26,4 %) que pour la voie professionnelle (11,6 %). Ce poids important de l'enseignement privé sous contrat justifie que les résultats de l'académie soient observés séparément sous les deux approches « public EPLE » et « privé sous contrat ».

L'analyse par voie et par série montre que l'enseignement privé réussit partout mieux que l'enseignement public, le différentiel étant particulièrement important pour les séries STT (15,6 %), ES (10,9 %) et S (7,0 %) et pour la voie professionnelle (10,3 % pour le secteur des Services), la population concernée étant il est vrai numériquement plus faible dans ce dernier cas. Il n'y a qu'en série L où les résultats sont tout à fait comparables, la moyenne des candidats étant même dans ce cas supérieure dans le public (Source : SSA) :

<i>Pourcentage de réussite au bac.</i>	<i>Voie générale</i>			<i>Voie technologique</i>	<i>Voie professionnelle</i>
	<i>L</i>	<i>ES</i>	<i>S</i>	<i>STT</i>	<i>Services</i>
<i>des candidats en EPLE (1)</i>	84,7%			69,4%	66,2%
	89,8%	78,5%	85,7%	65,6%	64,2%
<i>des candidats du privé sous contrat (2)</i>	91,0%			83,2%	78,0%
	90,3%	89,4%	92,7%	81,2%	74,5%
<i>Différentiel privé public (2) - (1)</i>	0,5%	10,9%	7,0%	15,6%	10,3%

³² Document intitulé : effectifs et moyennes des candidats par situation déclarée »

Il convient de noter que cette analyse ne prend pour référence que les seuls résultats au baccalauréat ; une récente note de la DEP publiée dans la revue « Education, formations » (n° 69 de juin 2004 : « Public-privé, quelles différences ? ») montre que si on tient compte des catégories socioprofessionnelles des parents, les résultats des élèves scolarisés en EPLE sont tout à fait comparables à ceux des élèves relevant d'un établissement privé sous contrat.

3.1.3. *la différence des résultats selon les séries*

La mission s'est également intéressée à d'éventuelles disparités de résultats entre les séries. Comme le montre le tableau ci-dessous, Paris est nettement au-dessus de la notation moyenne nationale dans la série L (et dans une moindre mesure dans la série S), au voisinage de celle-ci dans la série ES, et en dessous dans les autres séries (très nettement dans la série STT et en baccalauréat professionnel dans le secteur des services) :

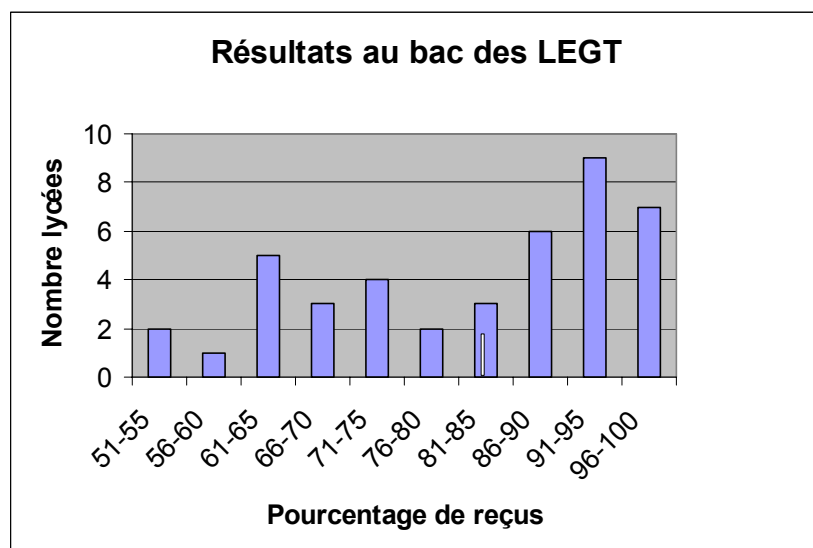
<i>Notes moyennes obtenues</i>	<i>ES</i>	<i>L</i>	<i>S</i>	<i>SMS</i>	<i>STI</i>	<i>STT</i>	<i>Bac pro Product.</i>	<i>Bac pro Services</i>
<i>Paris (1)</i>	10,49	11,23	11,32	9,56	10,22	9,39	10,77	10,62
<i>France (2)</i>	10,45	10,89	11,18	9,95	10,46	10,08	10,98	11,24
<i>Différentiel (1)-(2)</i>	+ 0,04	+ 0,34	+ 0,14	- 0,39	- 0,24	- 0,69	- 0,21	- 0,62

Source : d'après données DE, référence : élèves public EPLE + privé sous contrat

L'interprétation de ces observations n'est pas aisée. Peut-être faut-il chercher une explication dans l'orientation des élèves. En effet, par rapport aux données nationales, Paris oriente plus en voie générale et moins en voie technologique, et on peut se demander si cela n'a pas des conséquences sur les résultats aux examens. Car il est légitime d'avancer qu'un élève ayant le profil d'une formation technologique réussira mieux dans cette voie que dans l'une des séries de la voie générale. Et une orientation volontariste, par exemple en série ES au détriment de la série STT, pourrait conduire à diminuer les résultats au baccalauréat dans les deux séries. Seul un suivi de cohorte pourrait permettre de valider cette hypothèse.

3.1.4. *la dispersion des résultats dans les lycées publics*

L'examen des résultats du baccalauréat général fait apparaître une grande dispersion entre les lycées généraux et technologiques publics (le tableau correspondant figure en annexe 1). Si la moyenne académique se situe à 83,5, on relève qu'il existe une différence de 47,8 points entre les meilleurs et les plus faibles résultats. La répartition de ces lycées sur une échelle horizontale, groupés par tranche de cinq points est la suivante :



La moyenne académique (83,5) traverse la 7^{ème} colonne. Il est intéressant de noter que ce graphique annonce l'analyse qui sera effectuée *infra* sur les procédures d'affectation en 2^{nde} : la courbe qui devrait être concave est, au contraire, plutôt convexe, ce qui signifie que le système met globalement en place deux « classes » d'établissements, un pôle d'excellence d'une part, un pôle de difficulté d'autre part.

Si l'on fait la moyenne des notes obtenues par les 23 lycées les mieux placés, on obtient le score de 93, soit près de 10 points de plus que la moyenne académique ; la moyenne des 19 établissements les moins bien classés est, en revanche, de 68,8, soit 14,7 points de moins que la moyenne académique. La mission tentera d'expliquer cette distribution atypique en la reliant, en particulier, au système des affectations en 2^{nde} générale.

3.1.5. la contribution comparée des disciplines à la réussite au baccalauréat

Pour terminer l'étude de la réussite des élèves au baccalauréat (session 2003), la mission s'est intéressée à l'effet des disciplines sur les résultats par série. L'expertise a été conduite tout d'abord à l'échelon académique, puis d'une manière plus fine par établissement (paragraphe 3.1.6), l'objectif étant d'essayer de mettre en évidence de nouveaux leviers pouvant conduire à améliorer la formation et les performances des élèves.

A l'échelon académique, l'analyse suivante, réalisée pour les séries comportant les effectifs les plus importants (séries L, ES et S du baccalauréat général) montre que les différentes disciplines obligatoires contribuent de manière nuancée à la réussite des élèves au baccalauréat. Les moyennes par discipline pour ces 3 séries figurent en annexe (document « Résultats aux baccalauréats L, ES et S par disciplines ») :

▪ candidats scolarisés dans un EPLE :

- En série S, où Paris occupe la 15^{ème} place selon un classement national, ce sont les langues vivantes (2^{ème} place pour la LV1) et les sciences physiques (4^{ème} place) qui sont les disciplines les mieux placées, et les sciences de la vie et de la terre (25^{ème}), l'histoire géographie (22^{ème}) et le français écrit (22^{ème}) qui sont les moins bien classées. Les mathématiques sont à la 18^{ème} place c'est-à-dire au rang de la série toutes disciplines confondues.

- En série L, où Paris occupe la 8^{ème} place au plan national, ce sont encore les langues vivantes qui sont en tête des résultats (2^{ème} place pour la LV1) ; la philosophie est en 6^{ème} position et la littérature en 14^{ème}.

- En série ES, où Paris est à la 22^{ème} place au plan national, toutes les disciplines ont des rangs comparables entre la 18^{ème} et la 25^{ème} place, à l'exception encore des langues vivantes (2^{ème} place pour la LV1). Les sciences économiques et sociales sont en 23^{ème} place.

Il convient cependant d'interpréter ces résultats avec prudence, car les fluctuations d'une session à une autre peuvent être importantes. Ainsi en histoire géographie, Paris est passée en série S de la 10^{ème} à la 22^{ème} place de 2002 à 2003. Faut-il voir là un effet des barèmes académiques ?

De même, les scores aux TPE amènent à s'interroger tant ils sont différents d'une série à une autre : 5^{ème} place en L, 13^{ème} en ES et 29^{ème} en S.

Il est de la responsabilité des inspecteurs territoriaux de procéder à une analyse fine de ces différents résultats³³ en prenant en compte la distribution des notes qui est un élément déterminant de la contribution d'une discipline à la réussite aux examens. Il paraît pertinent à la mission de chercher à identifier, au-delà de l'effet des barèmes académiques, les « faiblesses » des élèves mises en évidence par la correction des copies, et d'en tirer les conclusions qu'il convient (choix des thèmes à aborder lors des réunions pédagogiques, formation spécifique des enseignants...).

▪ **candidats scolarisés dans un établissement privé sous contrat.**

Le classement national est dans ce cas moins pertinent que ne l'est la moyenne au baccalauréat, car le poids de l'enseignement privé varie dans des proportions très différentes d'une académie à l'autre. L'ensemble des résultats relatifs aux sessions 2002 et 2003 figure en annexe.

Les recommandations formulées ci-dessus concernant les élèves scolarisés dans un EPLE gardent ici toute leur validité.

3.1.6. les contrastes par discipline au niveau des établissements

La mission a demandé à la DEP de lui fournir les résultats au baccalauréat par discipline et par établissement des secteurs public et privé sous contrat ; l'étude a été limitée aux échantillons statistiquement significatifs, c'est-à-dire aux séries dont l'effectif des élèves se présentant au baccalauréat est supérieur à 50. Les informations obtenues confirment que pour un établissement donné toutes les disciplines ne « réussissent » pas de la même manière. L'exemple proposé (annexe) montre la richesse des renseignements que l'on peut déduire de telles données :

▪ **analyse par série**

- En série L, pour l'exemple choisi, la moyenne à chacune des épreuves obligatoires est supérieure à la moyenne académique de manière significative (de plus d'un point sur 20), à l'exception des travaux personnels encadrés nettement en retrait (- 0,64 point).

³³ Ces résultats sont disponibles auprès de la DEP pour toutes les séries

- En série S, ce sont les mathématiques qui ont une moyenne inférieure à la moyenne académique (-0,23 point), ainsi que l'allemand LV2 (- 0,25 point) et l'anglais LV1 (-0,22 point).

▪ **analyse par champ disciplinaire**

- En rapprochant les résultats des deux séries, on observe des résultats très contrastés en langues vivantes (+ 1,36 point en anglais LV1 pour la série L et - 0,22 point pour la série S), en TPE (+ 1 point pour la série L et - 0,64 point pour la série S). Par contre, dans les deux cas, la philosophie est en avance de plus d'1 point sur la moyenne académique.

A l'évidence, si de telles informations étaient portées à la connaissance des équipes pédagogiques par le chef d'établissement, elles constitueraient des indicateurs pertinents à prendre en compte notamment dans le pilotage pédagogique de l'établissement, dans la construction du travail en équipe des enseignants et dans l'analyse des pratiques professionnelles de ces derniers, en particulier pour ce qui concerne les systèmes d'évaluation des élèves. Ces différents points seront développés ultérieurement.

3.2. les enseignants du second degré

3.2.1. *les pratiques professionnelles des enseignants*

Prises dans leur ensemble, les pratiques professionnelles des enseignants à Paris ne présentent pas de différences fondamentales par rapport à celles observées dans les autres académies. Mais il est vrai que l'existence d'un nombre important de cités scolaires et de lycées hébergeant des classes préparatoires aux grandes écoles, d'établissements plébiscités ou au contraire évités par les élèves - et parfois par les enseignants -, ont fait naître localement des pratiques professionnelles présentant de réelles spécificités. À cet effet local s'ajoute celui plus général d'une académie réduite à une ville, c'est-à-dire à une unité géographique où tous les établissements sont localisés au sein d'un périmètre restreint. Cette proximité génère parfois des relations de « concurrence », qui conduisent les établissements à affirmer leur identité et elle a souvent un impact sur les pratiques professionnelles des enseignants.

Les analyses conduites ci-dessous s'appuient sur les observations réalisées par la mission dans les établissements où elle s'est rendue, sur les entretiens qu'elle a suscités et sur la réponse apportée par les inspecteurs territoriaux (IA-IPR, IEN-ET/EG) à un questionnaire portant notamment sur les pratiques professionnelles des enseignants.

▪ **l'effet « cité scolaire »**

La présence au sein d'une même cité scolaire d'un collège et d'un lycée (situation fréquente à Paris puisque la ville compte 30 cités scolaires) a souvent des effets induits sur le collège, surtout lorsque le lycée fait partie des plus convoités de l'académie. L'attrait du lycée, ainsi que la « concurrence » avec tous les autres collèges de l'académie, amènent alors le collège à vivre au rythme d'un « petit lycée », avec ce que l'on peut sous-entendre derrière cette appellation d'exigences parfois excessives en matière d'approfondissement des programmes et de sévérité souvent exagérée au niveau de la notation des copies des élèves tout au long de leur scolarité au collège (notamment en classe de 3^{ème}).

Il n'est pas rare alors de voir se développer prématurément un véritable esprit de compétition au sein du collège, compétition à laquelle les élèves ne sont pas préparés en raison de leur jeune âge. Et ce qui pourrait être un facteur d'enrichissement (émulation due à la présence des « grands », continuité collège-lycée renforcée par des professeurs ayant un service partagé entre ces deux entités) se révèle être un handicap, surtout lorsqu'il y a étanchéité entre le collège et le lycée de la même cité scolaire, situation que la mission a fréquemment observée sur le terrain.

▪ **l'effet « classes préparatoires »**

Paris arrive largement en tête des académies pour le nombre d'élèves de classes préparatoires, puisqu'elle en scolarise près de 19 %. Sur les 74 lycées publics que compte l'académie, 30 (soit 41 %) possèdent des classes préparatoires (littéraires, économiques et commerciales ou scientifiques) ; le pourcentage est encore plus élevé si l'on ne prend en compte que les lycées généraux (ou généraux et technologiques) puisqu'il atteint 70 %. C'est dire si l'effet « classes préparatoires » mérite attention.

Cet effet, souvent observé dans les lycées où ces classes y sont fortement représentées, amplifie celui décrit précédemment dans certaines cités scolaires. Il se traduit par une référence, au sein des classes pré-baccalauréat, à l'« esprit de concours » et peut prendre différentes formes d'élitisme : dépassements de programmes, consistant à traiter dès la classe de terminale des éléments du programme des classes préparatoires ; notation exagérément sévère, à l'image de celle encore fréquemment pratiquée en classes préparatoires où la référence est le concours d'entrée dans les grandes écoles. De telles dérives, outre l'effet démobilisateur, voire décourageant, qu'elles peuvent susciter chez les élèves, les pénalisent lors de leur inscription à des études post-baccalauréat lorsque le nombre de places est limité, la sélection se faisant alors par appréciation des résultats scolaires des classes de première et de terminale.

▪ **des enseignants peu impliqués dans la vie de leur établissement**

Tous les entretiens conduits et les séquences de classe observées témoignent d'enseignants motivés, attachés à leurs élèves et à leur réussite. Paradoxalement, il apparaît que certains d'entre eux ont un comportement plutôt individualiste et qu'ils s'impliquent moins dans la vie des établissements où ils travaillent.

A côté d'établissements où le dynamisme des équipes est réel et permet par exemple la mise en place d'innovations pédagogiques ou de dispositifs d'aide individualisée, les inspecteurs territoriaux et les chefs d'établissement constatent que, dans certains collèges et lycées, les réformes « se mettent en place avec un certain décalage » et que les instructions officielles ne sont pas toujours appliquées.

Les fédérations de parents d'élèves disent sensiblement la même chose : si les enseignants leur apparaissent de grande qualité, elles donnent également des exemples de certains « dérapages » ou oublis des règles de fonctionnement, telle l'organisation de voyages coûteux qui excluent de fait les élèves dont les familles ont des revenus modestes, alors même que cette façon de faire est contraire à la loi et aux règles déontologiques que devraient appliquer tous les enseignants.

un travail en équipe interdisciplinaire d'ampleur variable et au total assez peu développé

Beaucoup d'enseignants parisiens effectuent un remarquable travail qui est, particulièrement en ZEP, le fruit d'une coopération permanente et d'un esprit d'équipe interdisciplinaire prononcé.

Mais il existe aussi un nombre non négligeable d'établissements dans lesquels le quotidien se caractérise, selon les chefs d'établissement, par « une force d'inertie sans commune mesure » et où chacun est « maître chez soi ». Ce sont des points qui reviennent souvent à la lecture des comptes-rendus des « inspections coordonnées » (Cf. 3.4.2) effectuées par les corps d'inspection territoriaux : absence encore trop générale de travail en équipe de la part des enseignants intervenant dans une même classe ou sur un même niveau d'enseignement ; peu de travaux collectifs entre les CPE et les enseignants pour évoquer et traiter le cas des élèves en difficulté de comportement ou d'apprentissage ; absence de concertation par exemple pour le suivi du travail personnel des élèves... Les parents d'élèves nous ont souvent dit ressentir « que le travail en équipe n'existe pas dans les établissements ».

les concertations entre enseignants d'une même discipline

Cette situation affecte également souvent les concertations entre professeurs d'une même matière, même s'il convient de nuancer cet état des lieux selon les disciplines et les établissements. En lycée professionnel par exemple, la mise en place d'un contrôle en cours de formation pour les épreuves pratiques professionnelles a permis de constater des évolutions très positives. De même, pour les disciplines où les activités de laboratoires occupent une grande place, la définition des équipements et le choix de la progression des apprentissages expérimentaux sont souvent le fruit d'un travail d'équipe.

Mais à l'exception de la préparation de contrôles communs dans les classes d'examen, contrôles qui seront évoqués ultérieurement, l'absence de travail en équipe est un constat largement partagé. Aux dires des enseignants interrogés sur le sujet, les concertations s'effectueraient tout de même, mais de façon informelle, car « la priorité doit être donnée au temps passé devant les élèves ». Les conseils d'enseignement ne se réunissent généralement qu'une à deux fois par an, en début et en fin d'année scolaire, et fréquemment en l'absence du chef d'établissement ; leur fonctionnement s'organise même parfois en « autogestion », sans véritable ordre du jour, sans présidence et sans compte rendu. Cette observation n'est certes pas spécifique de l'académie de Paris, mais la mission ne peut que rappeler l'importance de ces réunions, qui sont pour les chefs d'établissement un précieux outil d'aide au pilotage pédagogique.

Les enseignants débutants et les stagiaires, rencontrés à l'occasion de l'étude, illustrent de leur côté le constat précédent en regrettant le manque de solidarité qui existe parfois dans les établissements à leur égard : peu de conseils venant des « anciens », attribution des classes les plus difficiles. La mission a cependant eu plaisir de voir dans l'un des établissements qu'elle a visités que des enseignants participaient en tant qu'auditeurs aux cours dispensés par des collègues de la même discipline, ce qui conduisait à de riches débats lors de l'analyse de la séquence d'enseignement observée.

▪ **L'évaluation des élèves**

Les observations rapportées par la mission et par l'ensemble des inspecteurs territoriaux font état d'évaluations très « classiques » dans toutes les disciplines :

- pour les classes à examen, ces évaluations sont construites sur le modèle quasi-exclusif des épreuves de l'examen et ont principalement pour but de mesurer les écarts avec les attendus de celui-ci ; elles s'inscrivent en général insuffisamment dans la perspective d'un bilan des acquis. Les annotations sur les copies des élèves sont peu centrées sur la compréhension de l'erreur et/ou de la remédiation, voire sont parfois de véritables « couperets ».

- des examens blancs sont assez systématiquement organisés au collège, au lycée d'enseignement général et technologique et au lycée professionnel. Ils conduisent à des concertations en amont sur le choix des progressions et des sujets d'évaluation, mais se prêtent plus rarement à des échanges de copies. L'exemple suivant est révélateur des réticences qui subsistent à cet égard : durant l'année scolaire 2001/2002, l'IA-IPR d'éducation musicale a organisé un bac blanc commun aux sections musicales des académies de Paris et Versailles avec échange de copies pour la correction. Les professeurs n'ont pas souhaité renouveler l'échange de copies au prétexte que « les collègues ne notaient pas bien leurs élèves ».

- le contrôle commun est beaucoup moins la norme en classe de première et de seconde. Mais lors des réunions post-inspections, les professeurs se déclarent tout à fait prêts à le faire et à s'organiser dans de nombreuses disciplines. Il convient de les encourager en ce sens.

- par ailleurs, les épreuves d'examen ont une incidence forte sur les pratiques d'enseignement, notamment en langues vivantes. L'entraînement à l'expression et à la compréhension orales n'étant pas évalué au baccalauréat, les inspecteurs territoriaux déplorent une insuffisante pratique de l'oral en classe, situation d'autant plus difficile à corriger que l'académie réussit très bien en langues vivantes dans la grande majorité des séries du baccalauréat.

La pratique des contrôles périodiques, organisée en dehors des plages de cours, est mise en œuvre de manière quasi-systématique dans les établissements privés sous contrat. Elle conduit à une banalisation de l'évaluation et à un entraînement à l'examen qui se fait à tous les niveaux de la scolarité du lycée et du collège. Tous les interlocuteurs de l'enseignement privé interrogés à ce sujet se sont déclarés très attachés à ce dispositif de suivi des élèves, « en raison de son efficacité ».

L'examen attentif des bulletins scolaires trimestriels révèle souvent une certaine sévérité dans la notation. Régulièrement, les résultats aux examens blancs sont bien inférieurs à ceux des examens réels³⁴. L'explication est sans doute due au fait que la note moyenne qui sert souvent de référence à la notation des copies est celle de 10/20. Avec une telle moyenne dans toutes les disciplines, les résultats au baccalauréat seraient marqués par un taux de succès de 50%, c'est-à-dire qu'ils seraient bien inférieurs aux résultats réels.

En classe de terminale, la moyenne nationale de la discipline au baccalauréat est un bon indicateur de notation. La comparaison par discipline des résultats nationaux et de ceux obtenus par un établissement donné, mériterait d'être analysée localement, avec les équipes de discipline, sous l'autorité du chef d'établissement.

³⁴ Dans un lycée visité qui obtient de 80 à 92 % de succès au baccalauréat selon les séries, les résultats au baccalauréat blanc ne dépassaient pas les 30 %. Cette notation qui aux yeux des enseignants servirait à « stimuler » les élèves peut bien évidemment avoir l'effet contraire.

En classe de troisième, c'est la comparaison entre les résultats obtenus en cours d'année et ceux obtenus aux épreuves terminales du brevet des collèges qui devrait permettre aux disciplines concernées de s'étalonner en référence aux résultats académiques.

▪ le travail personnel des élèves

Le travail personnel des élèves fait l'objet d'analyses contrastées. Selon un sentiment largement partagé, les enseignants considèrent en général que les élèves ne travaillent pas suffisamment, n'apprennent pas leurs cours, ne font pas leurs exercices...

L'approche faite par les inspecteurs est plus nuancée, et à l'exception des mathématiques et de la philosophie, les disciplines qui s'expriment sur le sujet considèrent que le travail demandé aux élèves est jugé globalement insuffisant. « Les professeurs semblent renoncer à donner du travail parce que les élèves ne le font pas » peut-on lire en anglais. Cette baisse des exigences est déplorée de façon plus importante à Paris, semble-t-il, que dans d'autres académies. S'agit-il là d'un élément qui pourrait expliquer en partie les contre-performances aux examens ?

Cette remarque vaut également pour les lycées professionnels, où la lourdeur des horaires, et les « petits boulots » en dehors du lycée, le soir ou le week-end, sont des arguments avancés pour expliquer cette situation. Bien entendu, cette analyse globale ne doit pas masquer des réalités locales très contrastées, des équipes particulièrement engagées sur le plan du travail demandé aux élèves, ainsi que la mission a pu le vérifier sur le terrain. « Là où les enseignants n'ont pas baissé leur niveau d'exigence, ils obtiennent de très bons résultats », comme le déclare un inspecteur de sciences biologiques et sciences sociales appliquées.

Au-delà de la quantité de travail, les inspecteurs insistent également sur la nécessaire cohérence à donner au travail à faire chez soi avec celui fait en classe. « Trop fréquemment, le travail proposé n'est pas véritablement en adéquation avec le contenu du cours. Trop d'enseignants se contentent encore de donner du travail sans fournir les conseils adaptés pour l'effectuer avec succès » peut-on lire en espagnol. Et si la priorité doit être donnée aux différentes formes de travail personnel permettant aux élèves de s'approprier le cours et de le mettre en application par la résolution d'exercices choisis avec pertinence (exercices dont il convient d'affirmer le caractère obligatoire en assurant leur correction en classe), les devoirs écrits à rendre au professeur, et dont les copies feront l'objet d'une correction individuelle, ne sont pas à négliger.

Dans l'enseignement privé, le suivi général des élèves est confié dans la plupart des établissements à des coordonnateurs de cycle qui assurent la liaison entre les élèves, leurs familles et leurs professeurs.

En conclusion, la mission recommande qu'une réflexion soit conduite au sein des établissements, en liaison avec les corps d'inspection territoriaux, sur l'aide à apporter au travail personnel des élèves en dehors de la classe (prescription d'exercices visant l'appropriation du cours, de devoirs « d'approfondissement » à rendre au professeur, etc.). Le travail personnel des élèves est l'un des facteurs qui conditionnent la réussite scolaire. Lorsqu'il n'est ni prescrit ni contrôlé, la tentation de recourir à des cours particuliers est forte³⁵. A cet égard Paris ne manque pas de ressources en raison du nombre importants

³⁵ Dans un lycée visité, il a été déclaré que « la moitié des élèves de 2nde suivaient des cours particuliers de mathématiques ».

d'entreprises commerciales et d'étudiants qui y travaillent. La dérive actuellement perceptible doit retenir l'attention car elle contribue à amplifier les inégalités sociales.

▪ **le cahier de textes de la classe**

La mission a constaté dans les établissements où elle s'est rendue que les cahiers de textes de classe sont renseignés par les professeurs de manière très contrastée : si beaucoup d'enseignants le remplissent avec un soin exemplaire, dans de trop nombreux cas, les indications portées sont tellement abrégées qu'elles en deviennent pratiquement inexploitable ; parfois même, elles s'arrêtent en cours d'année scolaire. Dans l'un des établissements visités, le cahier de textes de la classe a été quasiment abandonné par l'ensemble des enseignants au profit de cahiers personnels non visés par le chef d'établissement ; les professeurs interrogés sur cette situation répondent : « on ne comprend pas pourquoi on ne nous fait pas confiance » ce qui évidemment n'est pas le débat. Un inspecteur intervenant en lycée professionnel souligne même que dans sa discipline, le cahier de textes n'existe approximativement que dans un cas sur deux.

Outre qu'il répond à une disposition réglementaire qui s'impose à tous, le cahier de textes est un véritable tableau de bord qui doit renseigner son lecteur sur les activités de la classe : état d'avancement du programme, organisation du travail des élèves, évaluations, activités expérimentales.... Plus encore, il est un lien fonctionnel et organique entre professeurs et élèves ; en quelque sorte il traduit par écrit cet engagement réciproque entre enseignants et enseignés et constitue un outil pédagogique de *management* de la classe, en attendant une future version électronique qui pourra être consultée à distance.

La mission recommande aux chefs d'établissement de viser les cahiers de textes de classe une fois par trimestre et de rappeler à leurs obligations les enseignants qui les auraient oubliées.

▪ **la prise en compte de l'hétérogénéité**

La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves dans les enseignements ne présente pas à Paris de différences marquées par rapport à celle des autres académies. De véritables avancées sont relevées par les inspecteurs territoriaux dans les enseignements technologiques ou professionnels (suivi des élèves en difficulté en travaux dirigés ; composition de binômes mixtes « forts/faibles » en travaux pratiques ; propositions d'activités du type « pour en savoir plus » pour les élèves les plus rapides).

Mais d'une manière générale, les enseignants connaissent des difficultés à s'appuyer sur cette hétérogénéité pour construire des stratégies d'enseignement différenciées. Parfois, « c'est la technique de prise en main du groupe classe qui creuse, voire crée l'hétérogénéité. Le professeur s'appuie le plus souvent sur la tête de classe, sans gérer convenablement les interventions, de sorte que la parole est confisquée par les plus performants et que ceux qui auraient le plus besoin de progresser sont peu sollicités » peut-on lire en anglais. « Même lors des travaux dirigés et/ou des travaux pratiques, les interventions des professeurs portent davantage sur la réponse à l'exercice que sur les moyens pour trouver cette réponse. Les échanges passent toujours par le professeur qui renvoie peu les questions des uns vers les autres et favorise peu une véritable recherche, même si les élèves sont répartis en petits groupes. Les réponses utilisées sont celles qui permettent de faire avancer le cours tel que prévu. En fait, on assiste à une pédagogie très « traditionnelle » (SMS).

Les professeurs se disent souvent démunis, insuffisamment formés, ce qui a conduit par exemple les inspecteurs territoriaux de mathématiques à faire appel à de nouveaux formateurs pour répondre aux besoins exprimés, notamment par les nouveaux titulaires.

Plus généralement, la mission recommande à l'académie de conduire une réflexion sur ce champ lors de l'élaboration du plan de formation des enseignants.

▪ **les innovations et l'utilisation des TICE**

L'utilisation des TICE est en progression dans l'académie et l'on n'y observe pas le traditionnel cliché d'un clivage entre les disciplines scientifiques, technologiques ou professionnelles, qui se prononceraient pour l'utilisation des TICE, et les disciplines littéraires ou relevant des sciences humaines qui y seraient opposées.

Ainsi, pour ne prendre que l'exemple des langues vivantes, selon les inspecteurs territoriaux, en espagnol, « de très nombreux enseignants, formés aux TICE, y ont recours dans le cadre de leur enseignement ; ils n'hésitent plus à proposer lors des inspections des cours incluant l'informatique, les cédéroms, l'image animée... ». Par contre, en anglais, « les enseignants innove peu en général que ce soit dans les pratiques pédagogiques ou dans l'utilisation des outils. Le simple rétroprojecteur est peu utilisé et, malgré la présence de magnétoscopes et de téléviseurs dans de nombreuses salles de classe, le document filmique est rarement intégré dans les projets. Les supports traditionnels, textes imprimés, enregistrements et images fixes sont les plus abondamment mis en œuvre ». La création d'un site d'anglais en octobre 2003 (site qui semble particulièrement apprécié par les enseignants si l'on en juge par le taux de fréquentation élevé) est un message explicite en direction des professeurs.

L'adhésion aux TICE semble souvent relever d'une démarche personnelle, généralement liée à la propre expérience de l'enseignant. En particulier, il n'est pas simple de convaincre un professeur de l'intérêt de ces nouvelles technologies lorsqu'il a derrière lui une longue carrière couronnée de succès qui ne doivent rien aux TICE. Mais le défi est bien là d'une adhésion générale et les marges de progrès sont importantes dans quasiment toutes les disciplines.

Les efforts entrepris au niveau académique doivent être poursuivis et s'appuyer notamment sur des plans de formation ambitieux. La mission recommande de réaliser un état des lieux par établissement du matériel spécifique à l'utilisation de ces nouvelles technologies (vidéo-projecteurs, par exemple) afin d'identifier les éventuelles défaillances en matière d'équipement.

3.2.2. la mise en œuvre des réformes pédagogiques

Selon les inspecteurs territoriaux, la mise en œuvre des réformes pédagogiques ne présente pas à Paris de fortes différences par rapport aux observations faites au plan national. Ainsi, au lycée d'enseignement général et technologique, les inspecteurs soulignent un déficit d'implication des professeurs de langues vivantes et d'éducation physique et sportive en TPE, ainsi qu'un engagement variable des enseignants de mathématiques et de sciences économiques et sociales dans les pratiques interdisciplinaires. Au collège, les professeurs d'EPS sont souvent engagés dans les itinéraires de découverte. Au lycée professionnel, l'investissement de leurs collègues de lettres-histoire en ECJS et en PPCP est fréquemment souligné.

La mission a cependant remarqué que dans la plupart des établissements visités les réformes se mettaient en place avec une certaine inertie. Faut-il y voir la trace d'un déficit d'animation pédagogique ? La mission recommande que dans chaque discipline ou groupe de spécialités, un bilan annuel soit établi à l'attention des autorités académiques sur la mise en œuvre de ces réformes pédagogiques.

3.2.3. *les mouvements des personnels du second degré*

Le mouvement interacadémique se singularise par une forte, mais inégale, demande d'entrée dans la capitale, y compris de la part des sortants d'IUFM, lesquels ont toutefois peu de chance d'y arriver en première affectation comme titulaires.

L'étude du mouvement interacadémique par discipline amène un constat remarquable : le taux de satisfaction du premier vœu, lorsque celui-ci est Paris, varie selon les disciplines d'un extrême à l'autre :

Taux de satisfaction	Disciplines
Plus de 70 %	EPS (90 %), Education
De 60 à 70 %	Espagnol, SVT
De 40 à 50 %	Physique & chimie, Mathématiques, Anglais, PLP Lettres-Histoire
De 30 à 40 %	Musique
De 15 à 20 %	Documentation, Allemand
De 10 à 15 %	Histoire & Géographie, Lettres classiques, Lettres modernes
Moins de 10 %	SES, Arts plastiques, Philosophie (1,6 %)

source : DPE ; ne sont prises en compte que les disciplines totalisant plus de 50 demandes de premier vœu sur Paris ³⁶

Ce mouvement fait entrer à Paris, dans certaines disciplines, des enseignants³⁷ qui ont déjà une expérience professionnelle de 10 ou 15 ans dans d'autres académies. Dans les disciplines telles que la philosophie, les lettres, les disciplines artistiques ou l'allemand les stagiaires sortants de l'IUFM n'ont quasiment aucune chance d'accès, ce constat s'appliquant aussi aux stagiaires en situation.

En revanche, des enseignants bien plus jeunes, voire sortants de l'IUFM, entrent à Paris dans les disciplines scientifiques, en langues et musique. Il faut relever le cas particulier de l'EPS et des conseillers principaux d'éducation (CPE) où beaucoup de débutants trouvent dans cette académie un premier poste. Cette situation s'explique d'une part, pour ce qui concerne l'EPS par la rareté bien connue des équipements sportifs dans la capitale, et d'autre part, pour les CPE, par des conditions d'exercice difficiles dans certains arrondissements.

Pour le second degré, Paris « exporte » 80 % des professeurs formés dans son IUFM, notamment vers les deux autres académies d'Île de France. A l'inverse, elle accueille de l'ordre de 200 néo-titulaires formés dans d'autres IUFM. Ce chassé-croisé est le résultat des barèmes nationaux de mutations qui privilégient l'ancienneté et les situations familiales.

Les enseignants venant d'autres académies ou affectés à l'issue de leur formation sont accueillis dans les EPLE du quart nord-est et du 13^{ème} arrondissement de Paris, là où se

³⁶ source : DPE, mouvement inter-académique 2003

³⁷ âge moyen des entrants : 39 à 40 ans en lettres, histoire et géographie, 35 ans en sciences physiques et mathématiques, 33 ans en EPS.

trouvent le plus de postes vacants après le mouvement, dans les établissements classés en ZEP/REP et là où l'académie a implanté des postes à exigences particulières (PEP).

Paris est actuellement dans l'incapacité d'accueillir des professeurs jeunes dans toute une série de disciplines et l'effet de l'implantation des PEP atteindra ici ses limites.

3.2.4. la stabilité dans le poste

Le désir des professeurs de changer de poste au sein de l'académie est plus faible dans le second degré que dans le premier. Globalement, on estime que 12 % d'entre eux changent chaque année d'affectation. Compte tenu du fait qu'une majorité des entrants sont des enseignants plutôt âgés, leur intégration dans les équipes des établissements, souvent fragilisés par ces mouvements, nécessite une politique active en matière d'accueil et de formation continue.

Généralement les nouveaux enseignants de Paris passent par un « purgatoire » à la périphérie de l'académie avant d'être nommés dans l'établissement plus « central » de leur choix. Mais depuis peu, on observe l'arrivée de jeunes enseignants dans des établissements recherchés, grâce aux bonifications de barème acquises dans les académies limitrophes pour avoir exercé dans les zones difficiles. C'est un des effets induits par une politique ministérielle qui, bien qu'elle vise à stabiliser les équipes au sein des zones difficiles, peut avoir aussi un prolongement à Paris où elle amène des enseignants jeunes.

Nombre d'interlocuteurs de la mission ont insisté sur la forte stabilité du corps professoral du second degré qui aurait comme conséquence une résistance significative à la mise en œuvre des réformes pédagogiques ; cette perception subjective s'appuie, le plus souvent, sur l'observation d'enseignants installés depuis longtemps dans les établissements les plus réputés. En moyenne, l'ancienneté dans ce type d'établissement est, en effet, de deux à quatre ans supérieure à la moyenne académique de 8,3 ans en 2003.

En revanche, les établissements du quart nord-est connaissent un taux de départ plus élevé. Dans le 18^{ème} arrondissement la stabilité dans le poste est, en moyenne, inférieure de deux ans à celle de l'académie (6,01 ans contre 8,3 ans). Les 19^{ème} et du 20^{ème} arrondissements ne sont pas éloignés de ces constats ; respectivement 63 % et 58 % de leurs établissements sont en dessous de la moyenne académique.

En implantant des postes à exigences particulières (PEP) dans huit établissements, l'académie a voulu inverser la tendance à l'instabilité du quart nord-est. Cette politique donne des premiers résultats encourageants qu'il serait bon de poursuivre et d'étendre à quelques établissements ciblés aux caractéristiques comparables.

3.2.5. la formation continue des enseignants

▪ une diminution conjoncturelle de la formation continue

Paris, comme toutes les académies, a connu dès 1998, mais surtout en 1999, une baisse significative de la formation continue du fait de l'instruction ministérielle qui voulait qu'il « n'y ait pas de classe sans enseignant ». Cette diminution a été de 25 % pour le premier degré et de 60 % pour le second degré par rapport à 1997. Les enseignants du premier degré sont,

quant à eux, revenus en 2002 au niveau de 1997 avec environ 60 semaines-stagiaires, alors que les enseignants du second degré ont à peine atteint 30 semaines-stagiaires. Cet indicateur place l'académie au 28^{ème} rang national.

Un autre phénomène conjoncturel a pesé aussi sur le volume des candidatures : les difficultés d'inscription suite à la mise en place un peu rapide d'un système informatique nouveau.

- **une offre importante sous utilisée**

Si l'offre de formation continue est très large, elle n'est cependant jamais réalisée dans son intégralité. Les documents financiers de l'année 2003 montrent des crédits inemployés à hauteur de 30 % dont plus des deux tiers proviennent de la formation continue des enseignants du second degré. Au total, si l'enveloppe paraît globalement suffisante, les modalités d'accès aux stages et la gestion du dispositif nécessitent des améliorations.

- **une offre de formation parfois lacunaire**

Si l'accent est mis depuis plusieurs années sur le développement des stages d'établissement on constate que le nombre et le taux de réalisation de ceux-ci n'évoluent guère.

La formation à l'orientation tient, par exemple, une place extrêmement modeste, tant par le petit nombre des stages (la moitié des formations proposées n'a pas été réalisée en 2001/2002) que par le faible nombre des candidatures (174 demandes, dont 118 retenues seulement).

Celle de l'évaluation des élèves est très variable dans le cahier des charges du plan de formation 2004-2005. Elle fait l'objet d'un projet détaillé dans quelques disciplines (tertiaire administratif, espagnol, technologie), mais elle n'apparaît que comme simple recopie de la priorité affichée dans d'autres cas (anglais, EPS, histoire et géographie, sciences économiques et sociales), ou par allusion (« évaluer les TPE » en sciences physiques et chimiques, « évaluer les capacités expérimentales » en SVT). Il est remarquable que cette dimension de la formation continue, citée comme priorité (« *approfondissement des démarches et des méthodes d'évaluation* ») dans la présentation générale, soit totalement ignorée dans les trois volets disciplinaires des lettres, des mathématiques, et de la philosophie.

Si l'on considère en regard de cela la forte prégnance de la hiérarchie des établissements et des formations, cet évident manque d'attention, qui plus est de la part de disciplines dites « de base », semble extrêmement révélateur et mérite réflexion de la part des corps d'inspection.

- **la délégation académique à la formation**

Cinq ans après le transfert vers l'IUFM de la maîtrise d'ouvrage de la formation continue des enseignants, Paris met en place un plan unique de formation pour tous les personnels (enseignants des premier et second degrés, personnels d'encadrement, d'orientation et ATOSS).

Les compétences gestionnaires sont cependant éclatées entre plusieurs services académiques au lieu d'être regroupées au sein de la DAFPEN qui est, en principe, le maître d'œuvre du PAF. La gestion de la formation continue du premier degré est traitée à part, les Atoss relevant pour partie de la DIFOR (CAFA) pour la réalisation du plan de formation et pour partie de la DAFPEN pour l'expression des besoins. Les personnels d'encadrement sont partagés entre la DRH et la DAFPEN. La DIFOR est par ailleurs chargée de la gestion financière de l'ensemble du dispositif. Cette énumération démontre que les compétences et la lisibilité de ces services doivent faire l'objet d'une clarification.

3.3. les chefs d'établissement

3.3.1. le rôle des chefs d'établissement

Même si certains chefs d'établissement parisiens éprouvent quelques difficultés à s'inscrire spontanément dans la chaîne hiérarchique et ont tendance à confondre autonomie et indépendance, les personnels de direction sont dans l'ensemble des responsables expérimentés. Ils sont généralement actifs, accessibles et impliqués dans la vie de leur établissement. Ils coordonnent, organisent et suivent les enseignements comme les questions de vie scolaire. Ce sont le plus souvent des références fortes tant pour les élèves que pour les adultes de l'établissement et les partenaires et leur autorité est reconnue. Il est à remarquer toutefois que, la plupart du temps, les chefs d'établissement font reposer leur action sur une connaissance intuitive des situations plus que sur des indicateurs établis et reconnus.

Les équipes de direction sont dans l'ensemble soudées, hormis quelques notables exceptions. Certains adjoints de « grands » établissements qui privilégient la stabilité géographique à une progression de carrière hors de l'académie de Paris, sont en fonction depuis de nombreuses années.

L'académie de Paris n'échappe pas au clivage très répandu ailleurs entre les enseignants et « l'administration », terme utilisé par les personnels quand ils veulent parler de la « direction » de leur établissement et que bien des chefs d'établissement reprennent à leur compte.

Il apparaît néanmoins que les réunions de CA se déroulent de façon plutôt sereine dans la plupart des établissements, ce qui tendrait à montrer que, dans ce contexte, les membres des CA se considèrent effectivement comme des administrateurs. Mais il est vrai également qu'on traite assez rarement des questions et des enjeux d'ordre pédagogique dans les réunions de conseil d'administration, le plus souvent sous l'angle d'une simple information sur les structures ou sur les résultats.

3.3.2. le pilotage pédagogique et le suivi des méthodes d'enseignement

Les chefs d'établissement rencontrés par la mission le disent tout net : ils savent qu'ils ne jouent pas aussi souvent que nécessaire leur rôle d'animateur de la pédagogie dans leur établissement et ont conscience que la marge de progression est très importante dans ce domaine. Il se dégage en effet souvent l'impression que certains établissements sont à ce sujet un peu en sous-régime. Il suffit pour cela de constater, par exemple, que les cahiers de textes des classes, même lorsqu'ils sont renseignés par les professeurs, sont rarement visés par les chefs d'établissement avec la régularité voulue.

Certains chefs d'établissement sont, de ce point de vue, plus des administrateurs que des animateurs. Ne pas avoir de politique pédagogique affirmée a pourtant pour effet de conforter

des attitudes professionnelles qui n'aident pas toujours suffisamment les élèves en situation d'échec scolaire.

Généralement les chefs d'établissement n'utilisent pas encore de manière suffisante les indicateurs de pilotage pédagogique disponibles, comme les IPES ou les résultats au baccalauréat analysés discipline par discipline et que diffuse la DEP. Il est recommandé aux autorités académiques de mettre en place des formations et des incitations pour une plus grande utilisation de ces indicateurs qui seront disponibles également pour les résultats du DNB l'an prochain.

La mission a constaté également que dans quelques établissements, les chefs d'établissement ou leurs adjoints, même chevronnés, ne constituent pas eux-mêmes l'emploi du temps des professeurs et des élèves mais ont laissé cette tâche à des enseignants. La mission tient à redire ici qu'il s'agit là cependant d'une des responsabilités essentielles des personnels de direction en matière de pilotage pédagogique.

Quant aux projets d'établissement, ils pâtissent évidemment de cette insuffisance d'analyse des performances des établissements (état des lieux, objectifs, bilan, évaluation) et sont d'inégale qualité pour ne rien dire de leur – trop – fréquente absence. Là aussi l'académie est invitée à relancer un processus indispensable à la conduite raisonnée des EPLE. En outre, la pratique des bilans pédagogiques de fin d'année, articulés sur le projet d'établissement et qui doivent pourtant, selon la loi, être présentés en conseil d'administration, est loin d'être généralisée. Le rectorat, faute de ces bilans, ne dispose pas alors d'une information complète sur la vie des collèges et des lycées.

Quelques avancées significatives méritent toutefois d'être mentionnées. Ainsi, le pilotage partagé avec les corps d'inspection, tout particulièrement sous l'impulsion des inspections coordonnées, semble se mettre en place pour le suivi des questions pédagogiques, comme cela sera évoqué *infra*. Par ailleurs, les proviseurs de lycée déclarent par exemple accompagner de plus en plus souvent les inspecteurs lors des visites dans les classes, ce qui facilite la mise en œuvre des réformes ou des nouveaux programmes, la cohérence des méthodes d'évaluation des élèves et l'harmonisation des pratiques de notation.

3.3.3. La coopération entre les établissements

Les travaux collectifs entre les différents niveaux d'enseignement qui permettent des liaisons profitables aux élèves (CM2-6^{ème} et 3^{ème}-2^{nde}), parfois de grande qualité, sont malheureusement encore peu fréquents.

Moments d'échange et de dialogue, les réunions de bassin sont unanimement appréciées par les personnels de direction. Pour autant, ces derniers soulignent que ces réunions ne sont pas des lieux où sont en jeu des décisions majeures. Et si certains sujets transversaux comme la carte des langues y sont parfois, mais pas toujours, abordés, les « sujets qui fâchent y sont évités » a-t-on dit à la mission. Malgré la forte impulsion académique pour donner un contenu à ces assemblées (demande a été faite par exemple d'établir un tableau de bord par bassin), le cas de figure le plus courant est encore l'absence de relations réelles de travail, y compris dans les cités scolaires où la proximité quotidienne devrait pourtant faciliter la collaboration.

Si on a pris l'habitude, malheureusement pas généralisée, d'envoyer les bulletins scolaires des élèves (les collèges adressent les bulletins des élèves de 6^{ème} aux écoles d'origine et les LGT

font assez souvent de même pour les élèves de seconde en direction des collèges, les LP, plus rarement), on travaille très peu sur les résultats des évaluations de CE2 et de 6^{ème}, on ne suit pas des cohortes d'élèves, on n'échange pas sur la carte des langues alors que l'académie a pourtant inscrit cette action comme prioritaire.

les corps territoriaux d'inspection pédagogique

Le présent rapport n'a pas pour objet de faire une étude exhaustive des pratiques professionnelles des inspecteurs territoriaux. La mission a cependant souhaité analyser plus particulièrement l'évaluation des pratiques professionnelles des enseignants (vue sous l'angle des inspections individuelles et des inspections coordonnées) et l'animation pédagogique assurée dans les établissements.

Elle s'est appuyée à cette fin sur les rapports d'activité que les inspecteurs ont remis aux autorités académiques en début d'année scolaire, ainsi que sur les réponses qu'ils ont apportées à un questionnaire élaboré par la mission. Si celles-ci ont été, dans la quasi totalité des cas, particulièrement riches en informations utiles pour mieux « comprendre » l'académie, l'inspection générale regrette de n'avoir pu disposer de telles analyses pour toutes les disciplines.

3.3.4. les inspections individuelles

Toutes les analyses quantitatives sont faites en prenant pour référence l'année scolaire 2002-2003³⁸.

Avec 1 814 enseignants titulaires ou stagiaires inspectés durant l'année scolaire 2002-2003 (nombre de ces professeurs ayant fait l'objet d'un rapport d'inspection), ce sont 14,3 % des professeurs (non contractuels) en poste devant des élèves dans le public ou dans le privé qui ont été inspectés dans le second degré. Ce taux, peu différent de celui de l'année précédente, montre qu'un enseignant est inspecté globalement tous les 7 ans. Ce résultat, comparable à la moyenne nationale, mérite d'être analysé attentivement.

▪ la comparaison public - privé

Sur les 1814 professeurs inspectés, 294 relèvent de l'enseignement privé, représentant 13 % de son corps professoral. On constate que les rythmes d'inspection des professeurs en poste dans le public ou dans le privé sont très voisins, ce qui n'était pas le cas pour les maîtres du premier degré.

▪ la part des collèges, LEGT et LP

Le tableau suivant donne le nombre des professeurs inspectés enseignant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique et en lycée professionnel publics. L'analyse de ce tableau montre que les professeurs de lycée professionnel sont plus fréquemment inspectés que leurs collègues exerçant en lycée général ou technologique ; cette observation n'est pas une caractéristique parisienne, et s'explique par l'évolution rapide des programmes et des compétences attendues des élèves, qui nécessite un suivi permanent des filières

³⁸ on trouvera en annexe 4 la répartition par arrondissement du nombre des inspections individuelles réalisées

professionnelles. Les professeurs de collèges sont également plus souvent vus en classe que ceux de LEGT.

Enseignants publics	<i>collège</i>	<i>lgt</i>	<i>lp</i>
Nombre d'inspections	477	480	468
Pourcentage des professeurs inspectés	14,2%	11,3%	15,7%

▪ les disparités entre disciplines

Comme dans bien des académies, le taux des professeurs inspectés au cours d'une année scolaire varie fortement d'une discipline à une autre. Le tableau ci-dessous, relatif aux inspections réalisées au sein des collèges et LGT publics au cours de l'année scolaire 2002-2003 montre que le pourcentage des professeurs inspectés varie de 1,6 % pour les arts plastiques à 24,8 % pour la philosophie ; il se situe dans la majorité des cas entre 12 et 16 %. Les différences observées s'expliquent en partie par les fortes disparités du ratio « nombre de professeurs par inspecteur » et par les missions particulières confiées par les autorités académiques (ou nationales) à tel ou tel inspecteur.

Le tableau mentionne également l'antériorité moyenne au premier septembre 2003 de la dernière année d'inspection (calcul effectué par la mission à partir des bases de données académiques, dans lesquelles figurent le millésime de la dernière inspection). Cet indicateur donne une vision plus globale des politiques d'inspection individuelle conduites dans l'académie durant les dernières années ; il met en évidence à nouveau les disparités entre les disciplines, l'antériorité de la dernière inspection variant dans un facteur de plus de 2 (3,2 ans pour les SVT ; 7,4 ans pour les arts plastiques) :

	<i>Nombre de professeurs</i>	<i>Nombre d'inspections</i>	<i>Pourcentage de professeurs inspectés</i>	<i>Antériorité moyenne de la dernière inspection</i>
<i>Allemand</i>	255	17	6,7 %	5,0 ans
<i>Anglais</i>	775	107	13,8 %	5,3 ans
<i>Arts plastiques</i>	187	3	1,6 %	7,4 ans
<i>Documentation</i>	181	29	16,0 %	5,5 ans
<i>Economie Gestion</i>	312	39	12,5 %	5,8 ans
<i>Education musicale</i>	135	17	12,6 %	5,1 ans
<i>EPS</i>	504	98	19,4 %	3,7 ans
<i>Espagnol</i>	266	34	12,8 %	6,1 ans
<i>Histoire Géographie</i>	727	103	14,2 %	4,5 ans
<i>Lettres</i>	1191	155	13,0 %	4,4 ans
<i>Mathématiques</i>	1012	115	11,4 %	3,9 ans
<i>Philosophie</i>	149	37	24,8 %	3,7 ans
<i>Physique Chimie</i>	614	80	13,0 %	3,7 ans
<i>SES</i>	114	12	10,5 %	4,6 ans
<i>STI</i>	227	37	16,3 %	4,1 ans
<i>SVT</i>	320	75	23,4 %	3,2 ans

Ces informations sont des données qui seront à prendre en compte lors de l'élaboration des plans d'inspection à venir, afin de réduire les retards d'inspection observés. La mission recommande qu'une réflexion soit conduite à ce sujet et que des dispositions soient prises pour mieux garantir l'équité des disciplines au regard des inspections individuelles.

▪ **le choix des professeurs inspectés**

Les inspecteurs construisent leur plan d'inspection en respectant généralement un équilibre entre les deux objectifs que sont l'évaluation globale de l'enseignement dispensé dans leur discipline et la gestion équitable de la carrière des personnels enseignants. C'est ainsi que sur les 1 520 professeurs inspectés dans le public, 190 étaient stagiaires (donc en début de carrière), et plus de 300 étaient âgés d'au moins 50 ans (dont 90 avec un grade de hors-classe).

Dix établissements ont fait l'objet d'inspections coordonnées durant l'année scolaire 2002-2003 (procédure décrite dans le paragraphe 3.4.3), et ont donc fait l'objet de visites individuelles plus nombreuses. Ces inspections représentent environ 20 % de la totalité de celles réalisées dans les établissements publics, et on peut en conclure que si les inspections coordonnées ont eu un effet sur le choix des enseignants évalués, celui-ci n'a pas été prépondérant. Les répartitions des inspections par arrondissement (Cf. tableau en annexe) le confirment.

▪ **les points de repère utilisés pour l'évaluation des enseignants**

Dans leurs réponses au questionnaire élaboré par la mission, les inspecteurs territoriaux rapportent qu'ils utilisent en général une large palette d'indicateurs pour évaluer l'enseignement dispensé par un professeur (analyse de la séquence d'enseignement, du cahier de textes de la classe, de cahiers d'élèves, du travail personnel demandé aux élèves, de leurs productions, de l'évaluation de leurs connaissances et acquis...), se référant ainsi à la circulaire de 1997 relative aux missions des enseignants.

Les copies d'élèves ne sont pas toujours citées, bien qu'elles soient une source d'informations particulièrement intéressantes, comme l'indique un inspecteur d'anglais : « elles sont un point de repère fondamental qui permet de relever la qualité des corrections, des annotations et des commentaires, de voir la variété des tâches demandées et leur fréquence, de mesurer la progression d'un élève au fil des copies ; leur utilisation en réunion pédagogique permet d'étudier les questions d'évaluation et leurs effets annexes ». Les bulletins scolaires ne font l'objet d'une expertise que lors de situations particulières, souvent signalées par les chefs d'établissement : professeur dont les appréciations ne sont pas acceptables, ou au contraire professeur « phare », dont les bulletins anonymés sont ensuite utilisés pour des travaux de formation.

D'une manière générale, la mission recommande aux inspecteurs d'être attentifs à l'évaluation et à la notation des élèves en raison des observations mentionnées dans le paragraphe consacré aux pratiques professionnelles des enseignants (effet cité scolaire, effet CPGE...).

Les inspecteurs déclarent par ailleurs très majoritairement prendre en compte dans leur évaluation les activités transversales pluridisciplinaires des enseignants telles que les TPE, les PPCP, les IDD, l'ECJS. Mais les séquences d'enseignements observées ne concernent qu'exceptionnellement de telles activités. Les constats opérés par la mission lors des visites dans 3 établissements ayant fait l'objet d'inspections coordonnées montrent par ailleurs une pratique insuffisamment développée dans ce domaine, comme dans la tenue de conseils d'enseignements disciplinaires ou interdisciplinaires.

▪ **l'analyse des rapports d'inspection**

La mission a analysé plus de la moitié (55 %) des rapports d'inspection relatifs à des évaluations d'enseignants réalisées durant l'année scolaire 2002-2003. Au total, ce sont 690 rapports rédigés par l'ensemble des IA-IPR de disciplines et 300 rédigés par l'ensemble des IEN-ET/EG qui ont été exploités.

La première conclusion qui apparaît à la lecture de ces documents est qu'une partie importante des observations et recommandations faites à l'occasion des inspections individuelles ne sont pas mentionnées par écrit, et ainsi ne sont pas portées à la mémoire de « l'institution scolaire », destinataire de ces rapports. Pour 65 % des professeurs inspectés, ces rapports ne font quasiment état que de l'expertise de la séquence d'enseignement à laquelle a assisté l'inspecteur (si la séquence est étudiée avec beaucoup d'acuité, et fait l'objet de recommandations particulièrement riches, elle ne fait qu'exceptionnellement mention à la place de cette séquence dans le déroulement du programme et à l'analyse des objectifs à atteindre) . La référence à l'exploitation globale du cahier de texte de la classe ou à des classeurs ou dossiers d'élèves ne figure que dans 26 % des cas. L'évaluation des élèves (pertinence du choix des sujets, fréquence des contrôles) est analysée dans 13 % des situations (la qualité de la correction des copies et le délai de leur restitution ne sont cependant pas évoqués) et le travail personnel demandé aux élèves (exercices, devoirs à rendre...) n'est expertisé que dans 6 % des rapports. Les conseils en matière d'utilisation des TICE ne sont donnés que rarement.

Les activités pluridisciplinaires ne font que très rarement l'objet d'observations *in situ* (3 fois en PPCP), bien qu'elles soient citées comme indicateurs d'évaluation (dans 2 % des cas en ECJS et 2 % en PPCP).

Les recommandations concernant la formation continue des enseignants sont rares (0,5 %) et ne font en aucun cas référence à des stages identifiés au plan de formation académique.

La mission recommande aux inspecteurs de traduire dans leurs rapports d'inspection la richesse des informations et des conseils qui accompagnent les inspections individuelles des enseignants qu'ils effectuent. Elle encourage à ce titre les travaux de la commission d'inspecteurs territoriaux qui s'est constituée sur ce thème en fin d'année scolaire 2003-2004 et invite cette commission à suivre les recommandations formulées par l'inspection générale dans son rapport annuel de 1996.

3.3.5. *l'animation pédagogique*

D'une manière très générale, les inspecteurs déclarent organiser, hors inspections coordonnées, des réunions avec l'ensemble des enseignants de leur discipline dans les établissements où ils ont effectué des inspections individuelles (à condition bien entendu que l'effectif des professeurs concernés les y invite). Si on fait référence aux inspecteurs qui se sont exprimés sur cette question, le nombre moyen de collèges ou de lycées concernés par ces réunions est de l'ordre de 10 par inspecteur, avec une exception cependant pour l'EPS, discipline qui a totalisé 45 réunions en 2002-2003.

La mission a cependant constaté que ces réunions n'avaient eu lieu que très rarement dans les établissements où elle s'est rendue.

A l'exception de l'EPS également, ces réunions ne donnent toutefois pas lieu à un compte rendu, ce qui peut surprendre puisque des relevés de conclusions sont systématiquement établis lors des inspections coordonnées.

Ces réunions sont l'occasion de larges échanges permettant aux inspecteurs de donner des conseils pédagogiques aux enseignants et de leur apporter des informations au titre de l'institution (mise en place d'une réforme structurelle, d'un nouveau dispositif) ; elles conduisent également à faire un « état des lieux » de la discipline dans l'établissement concerné. Elles sont particulièrement attendues des enseignants et des chefs d'établissement ; les nombreux échanges que la mission a eus avec eux ont montré qu'il y a une véritable attente des professeurs notamment pour ce qui concerne la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, l'utilisation des TICE, l'évaluation des élèves, leur travail personnel. D'une manière générale, tous souhaitent rencontrer davantage leurs inspecteurs.

La mission recommande un renforcement de l'animation pédagogique en établissement par les inspecteurs territoriaux. Elle suggère que les réunions pédagogiques soient organisées en prenant pour référence les spécificités de l'établissement (résultats aux examens dans la discipline ; utilisation des fiches « établissement » éditées par le service statistique de l'académie). Lorsque la représentation numérique par établissement des enseignants pour une discipline donnée est trop faible, il est suggéré de procéder à des regroupements d'établissements (collèges ou lycées).

La mission recommande également qu'un compte rendu de réunion soit rédigé à l'attention du chef d'établissement, faisant d'une part état de la situation de la discipline au sein de l'établissement et d'autre part rendant compte des conclusions de la réunion. Ces comptes-rendus pourraient être utilisés lors des inspections coordonnées qui s'en trouveraient ainsi simplifiées ; leur synthèse éclairerait de manière significative les autorités académiques sur l'état de chacune des disciplines dans l'académie.

3.3.6. les inspections coordonnées des établissements

Comme beaucoup d'autres académies, Paris a engagé en 1999 une évaluation des EPLE par ses inspecteurs pédagogiques territoriaux dans une démarche plus globale que les inspections ponctuelles disciplinaires habituelles. Cette action a pour but d'appréhender, sur une période concentrée d'une quinzaine de jours, l'ensemble de la vie pédagogique et éducative d'un EPLE pour dresser ensuite un état de l'enseignement. Les équipes d'évaluation sont composées des inspecteurs de l'ensemble des disciplines, pilotées par deux ou trois d'entre eux.

Au vu des constats opérés dans les établissements, la mission considère que ces travaux ont constitué un progrès indéniable pour l'établissement lui-même, même si cette démarche nécessite encore des adaptations. Parmi les améliorations relevées, on note :

- le renforcement du pilotage pédagogique de la direction grâce à une analyse plus complète et partagée de la situation par les deux principaux animateurs de la vie pédagogique et éducative scolaire et académique que sont les chefs d'établissements et les inspecteurs. Les chefs d'établissement rencontrés estiment unanimement qu'ils ont eu une confirmation de leur propre diagnostic. Ils s'en sont sentis d'autant plus « légitimes » pour engager ensuite avec le corps professoral les actions pédagogiques nécessaires, bénéficiant ainsi du soutien des IA-IPR et des IEN-ET/EG dans leur mise en œuvre,

- la tenue de conseils d'enseignement ou de réunions pédagogiques dans la foulée de ces inspections. Les enseignants ont beaucoup apprécié cette occasion de dialogue et de réflexion sur leur discipline, les réformes et les élèves,

- la plus grande cohérence du discours de l'institution sur le terrain. Ceci a permis de développer l'animation des équipes au sein des établissements et aux enseignants de mieux appréhender les réformes pédagogiques parfois insuffisamment explicitées,

- la réactivité de la DAFPEN aux besoins disciplinaires ou transversaux des enseignants, par l'organisation de formations au sein de l'EPLÉ ou de stages inscrits au PAF.

- enfin, on a profité de l'occasion pour régulariser les retards d'inspection individuelle. Cette opération reste toutefois limitée puisqu'en cinq ans seuls 34 établissements sur 201 EPLÉ publics ont été étudiés dans ce cadre et qu'elle n'a pas concerné les établissements d'enseignement privés sous contrat. Si l'on veut que ces visites soient réellement utiles aux établissements comme aux corps d'inspection, il serait nécessaire de professionnaliser la démarche et notamment,

- d'élargir le champ de l'analyse à tous les aspects pédagogiques et éducatifs et notamment à l'organisation pédagogique de l'établissement, aux modalités de travail collectif des enseignants, à la composition des classes, à celle des équipes pédagogiques, au contenu des conseils d'enseignement et des conseils de classes, à la politique d'information et d'orientation, à la mesure des acquis des élèves aux modalités de leur évaluation.

- de s'appuyer sur un « état des lieux » réalisé collégialement par l'établissement lui-même avant la visite.

- d'établir un diagnostic partagé avec l'ensemble des acteurs, diagnostic qui servira à (re)construire un projet d'établissement comportant de réels objectifs pédagogiques.

- de mettre en place un suivi régulier de la mise en œuvre des préconisations de cet « audit ».

L'appropriation de ce nouveau concept d'évaluation des établissements par l'ensemble des membres des corps d'inspection pédagogique doit s'accompagner d'une formation spécifique et de la prise en compte de cette démarche par les autorités académiques dans le programme annuel de travail des inspecteurs et en particulier dans le choix des établissements visités.

Par ailleurs, la mission ne peut qu'encourager les travaux engagés en fin d'année scolaire 2003-2004 afin de redonner au plan de travail académique des corps d'inspection une forte réalité. Un tel programme de travail est nécessaire afin d'organiser et d'assurer la cohérence des différentes missions des inspecteurs territoriaux, notamment les missions transversales, (animation pédagogique, suivi des réformes, inspections coordonnées...).

3.4. l'affectation des élèves

Conformément à sa problématique, la mission d'évaluation examine à présent les modalités d'affectation des élèves à l'entrée en 6^{ème} et à l'entrée en 2^{ème} ainsi que certains effets qu'elles produisent : une « fracture sociale » qui traverse l'institution scolaire de part en part et redouble les clivages sociaux eux-mêmes.

3.4.1. le contexte parisien

Ainsi que cela a été évoqué, le réseau des écoles et celui des collèges hors des cités scolaires n'appellent pas d'observation particulière. En revanche tant le nombre important de collèges appartenant à des cités scolaires que la carte des lycées elle-même induisent entre les arrondissements de profondes inégalités. Celles-ci, comme la forte diversité sociale de quartiers pourtant proches, sont des données avec lesquelles il faut compter et qui d'emblée fragilisent la continuité des scolarités.

Ces phénomènes se trouvent eux-mêmes amplifiés par la présence d'un enseignement privé bénéficiaire de flux importants, et, dans le jeu des valeurs pédagogiques elles-mêmes, par l'ouverture nationale et internationale de la place de Paris notamment au niveau de l'enseignement supérieur.

Le contexte parisien est caractérisé par cette rencontre singulière d'une offre scolaire territorialement déséquilibrée et d'une population extrêmement hétérogène, traversée d'inégalités particulièrement marquées autant sur le plan culturel que sur le plan social. D'où la figure, assez originale, de l'académie de Paris qui, malgré la présence parfois localement massive de catégories socioprofessionnelles défavorisées, ne ressemble guère aux académies traditionnellement porteuses de ces populations, qu'elles soient rurales ou industrielles.

3.4.2. les affectations au collège

▪ les affectations en classe de 6^{ème}

Elles se font sous le régime de principe d'une sectorisation, c'est-à-dire de l'affectation des élèves de l'enseignement public en fonction de leur domicile. Chacun des 109 collèges dispose donc de son propre secteur de recrutement. Il ne faut pas sous-estimer la complexité ni la difficulté de la tâche. Celle-ci doit tenir compte, en effet, des nombreuses et fortes contraintes externes (pression des familles, représentations imaginaires, interventions diverses, demandes de dérogation, etc.) et internes telles que l'existence des cités scolaires, ou la réalité d'une carte des options dont on verra qu'elles sont inégalement réparties. A ces phénomènes s'ajoute l'existence d'établissements privés nombreux qui ne sont pas soumis à cette sectorisation.

▪ les disparités entre collèges

Les services du rectorat ont élaboré une « typologie » des collèges parisiens, qui constitue l'ébauche d'un outil d'analyse utile, plus souple et mieux adapté que la classification ZEP ou REP. Cette typologie est obtenue en croisant au moins deux sortes de données : celles relatives aux CSP et celles relatives au retard scolaire et à la proportion d'élèves étrangers. Les collèges parisiens sont ainsi répartis en 5 groupes, du plus favorisé au moins favorisé. L'examen des groupes extrêmes (le 1er et le 5^{ème}) montre que Paris est coupé en deux : on trouve principalement dans le groupe 1 ceux des 5^{ème}, 6^{ème}, 16^{ème} et 17^{ème} arrondissements et dans le groupe 5 les collèges des arrondissements du nord et de l'est parisien (11^{ème}, 13^{ème} et surtout 18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème}), par exemple.

▪ la carte des options des collèges publics

On observe que près de 5 000 élèves parisiens ne se trouvent pas dans le collège de leur secteur de domiciliation en raison du choix d'une option particulière qui a été satisfait ailleurs. En outre, comme on le verra, près de 1 300 autres élèves de 6^{ème} ont obtenu une dérogation à la rentrée 2003 pour être également inscrits ailleurs que là où la sectorisation l'avait prévu et, enfin, cette même année scolaire, l'académie de Paris accueille plus de 1 400 collégiens qui résident *officiellement* en banlieue. Au total, seulement 87 % des collégiens parisiens résident dans l'arrondissement de leur collège et si cette proportion est élevée dans les 5^{ème}, 16^{ème} mais aussi 18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème} arrondissements (environ 95 %), elle est beaucoup plus faible dans les 1^{er}, 2^{ème}, 9^{ème} et 10^{ème} arrondissements (environ 75 %).

Pour tenter d'expliquer ces phénomènes, la mission a souhaité examiner ici le rôle que jouent les options offertes aux élèves lorsqu'ils entrent au collège, certaines d'entre elles servant de motif, voire de prétexte, pour éviter une scolarisation dans le collège du secteur.

Comme dans chaque académie, de nombreuses possibilités sont offertes aux EPLE pour diversifier la carte des options à l'entrée en 6^{ème} et ensuite tout au long de la scolarité obligatoire. La mission a effectué l'analyse de la carte des options « valorisantes », celles qui donnent à certains établissements un « label » qui attire les élèves. Parmi ces options, certaines ne sont accessibles qu'à la suite d'une procédure de véritable « sélection » : dossier de candidature, passage d'un test ou examen. C'est le cas notamment des sections internationales, orientales, européennes, musicales, sportives, « spéciales », ou des classes de 6^{ème} et de 5^{ème} qui proposent l'apprentissage de deux langues vivantes dès la 6^{ème}.

Premier constat : un collège sur deux (55 sur 109) n'offre aucune option « valorisante » alors que celles-ci, au nombre total de 96, sont réparties dans les 54 autres collèges de la façon suivante :

Nombre d'options :	1 option	2 options	3 options	4 options	5 options
Nombre de collèges :	21	27	4	1	1

Numériquement, il aurait été possible de faire bénéficier pratiquement chaque collège de « l'attrait » de l'une de ces options au lieu de les concentrer sur la moitié d'entre eux. Ce n'est pas le choix qui a été fait.

La palette de ces options est aussi intéressante à examiner parce qu'elle traduit les choix qui sont mis en œuvre, consciemment ou inconsciemment, dans ces répartitions. Si les sections européennes Anglais et Allemand sont réparties de manière à peu près équilibrée, l'Espagnol est très massivement concentré dans les arrondissements périphériques. Si l'on trouve l'enseignement du Russe en LV1 presque exclusivement dans le 5^{ème} arrondissement, on ne trouve l'Espagnol LV1 que dans la périphérie. Si, enfin, l'International est dans le 7^{ème} et le 17^{ème}, on ne rencontre de sections sportives que dans les arrondissements extérieurs.

La mission a examiné, par ailleurs, quels choix avaient été faits en matière d'implantation simultanée dans certains collèges de ces options « valorisantes » et des structures mises en place au bénéfice des élèves en difficulté, telles que SEGPA, UPI, accueil d'un handicap particulier, classe d'initiation au français, etc. La coexistence de ces deux types d'offre est rare. Il n'existe par exemple qu'une minorité d'établissements où figurent à la fois une SEGPA *et* une section européenne.

La carte des options traduit donc une répartition à la fois inéquitable entre les établissements et un insuffisant souci de mêler les publics scolaires.

La mission a observé également l'effet de l'implantation des options « valorisantes » sur l'affectation et, en particulier, si elles permettaient à de nombreux élèves de contourner la carte scolaire. Si cela est bien le cas pour quelques collèges des 6^{ème}, 7^{ème}, 16^{ème} et 17^{ème} arrondissements, en revanche, pour la majorité des autres l'existence d'une ou plusieurs options de ce type a peu, voire aucun effet sur les populations des autres secteurs parisiens.

Par ailleurs, l'existence de ces options, dans nombre de collèges des arrondissements périphériques (13^{ème}, 16^{ème}, 17^{ème}, 19^{ème}) sert de « tête de pont » pour permettre à des collégiens des académies de Créteil et de Versailles d'entrer dans l'académie de Paris pour bénéficier, ensuite, de cet « avantage acquis » pour intégrer un lycée parisien.

En effet, si le nombre de non-parisiens dans les collèges publics de l'académie n'est pas globalement considérable, il est très inégalement réparti et atteint parfois beaucoup plus d'une centaine d'élèves dans certains établissements à option particulière. C'est le cas au collège Montaigne (6^{ème}) avec ses sections internationales, au collège Gréard (8^{ème}) avec son option Musique, au collège Rodin (13^{ème}) avec ses options « spéciales », à Fauré (13^{ème}) avec un panachage d'options européennes et de 2 LV, à Claudel (13^{ème}) avec ses langues orientales et le sport, à Flaubert (13^{ème}) avec les sections européennes et le sport, à Claude Bernard (16^{ème}) avec deux sections européennes. Deux collèges, La Fontaine (16^{ème}) et Balzac (17^{ème}) accueillent respectivement 21 % et 15 % de non-parisiens, le premier avec des options de langues orientales, de musique et de sport et le second avec des options internationales.

Ce dernier constat mérite une analyse fine de la part des responsables académiques : l'académie de Paris prend en charge ainsi la scolarisation d'élèves qui relèvent d'autres académies et qui n'y viennent, pour la majorité d'entre eux, que pour contourner les règles de sectorisation de leur propre département.

▪ **les dérogations à l'entrée en 6^{ème}**

Elles peuvent se fonder sur divers ordres de motifs (médical, frère ou sœur dans le collège, choix d'une LV1, parents exerçant dans le collège, proximité de domicile, situation familiale ou sociale de l'enfant), à l'exclusion de ceux faisant référence à un niveau ou à une population scolaire. L'examen des dérogations fait apparaître une distribution manifestement non aléatoire et des accumulations de préférences pour certains collèges (et sans doute, symétriquement, des comportements de fuite à l'égard d'autres collèges) qui conduisent à diverses observations.

Ainsi, on constate que quelques établissements, au demeurant peu nombreux, ont (d'après les données chiffrées disponibles depuis 5 ans) un nombre de demandes de dérogations d'entrée nettement supérieur aux autres : c'est le cas notamment des collèges Henri IV, Montaigne, Jules Ferry et Bergson, également Gréard et La Fontaine en raison des options évoquées *supra*. En sens inverse, François Villon ou Guillaume Apollinaire n'affichent en 2003 guère plus d'une demande de dérogation.

Il s'agit manifestement là de conduites d'attraction ou d'évitement qui étendent leur champ à toute l'académie, mais on observe à l'échelle de l'arrondissement un phénomène de même nature, en un sens plus inquiétant parce qu'il multiplie, localement mais partout, le partage entre les collèges qui sont choisis par les familles et ceux dans lesquels elles ne veulent pas

envoyer leurs enfants. On trouvera *infra* la même observation concernant les lycées publics. Il est clair, ainsi, que, surtout dans les arrondissements du nord et de l'est parisien, certains établissements sont préférés à d'autres. C'est ainsi que la ségrégation scolaire s'installe.

Assurément, l'emploi du terme de « dérogation » incite à ne pas exagérer l'importance de ce phénomène qui n'est pourtant pas marginal. A la rentrée 2003, 1 292 dérogations ont été accordées sur 2 190 demandées pour un total d'environ 14 300 élèves entrant en 6^{ème} dans l'enseignement public. Il faut noter que le nombre des demandes de dérogations est en diminution régulière (2806 demandes de dérogations en 1999) mais que le nombre de dérogations accordées est constant. Il convient de rappeler ici qu'à ce nombre de dérogations s'ajoutent les quelque 5 000 collégiens qui ne sont pas inscrits dans le collège de leur secteur en raison du choix d'une option particulière.

Il en résulte une configuration des établissements traduisant une hiérarchie ou une « cote » : phénomènes locaux (si l'on met à part le cas des collèges à recrutement académique en raison des options offertes), mais très sensibles dans tout l'est parisien et d'autant plus sensibles qu'ils sont associés à des pressions et à des rumeurs, ou à des stratégies dont la presse donne même parfois la recette.

▪ les sorties vers l'enseignement privé

Le second phénomène, qui achève de déséquilibrer socialement le système scolaire dès l'entrée en sixième tient aux *sorties vers l'enseignement privé* sous contrat qui ont un effet amplificateur sur les dérogations puisque celles-ci sont accordées, pour une large part, dans le souci de juguler la « menace », réelle ou imaginaire, d'hémorragie d'élèves.

A l'entrée en 6^{ème}, les sorties vers l'enseignement privé sous contrat concernent un peu plus de 13% des élèves des CM2 publics. Ce flux représente 28 % des élèves de 6^{ème} des collèges privés. Ces élèves se caractérisent par :

- une appartenance de près 50 % aux catégories sociales favorisées, alors qu'elles ne sont que 20 % dans le flux interne au public,
- un public scolaire majoritairement « à l'heure » (83 %, contre 66 % en moyenne pour les élèves qui restent dans le public, n'ont aucun retard scolaire),
- il faut noter enfin que les arrondissements du nord-est parisien envoient davantage de filles vers l'enseignement privé (58 % dans les 18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème}) ; l'intention, chez les familles, de protéger les filles est une hypothèse parfois avancée à ce propos.

Outre le choix d'un projet éducatif ou pastoral particulier, la proximité géographique semble cependant être l'élément déterminant dans le choix du collège privé sous contrat, même si l'absence de sectorisation autorise une grande souplesse.

Dans une proportion difficile à estimer mais sans aucun doute importante, les demandes de dérogation et les sorties vers le privé peuvent obéir aux mêmes motivations de la part des familles : éviter, pour des raisons qui leur appartiennent, l'affectation dans le collège du secteur, accéder à un établissement considéré comme meilleur sur le plan scolaire. Si les dérogations sont la réponse, intérieure à l'enseignement public, aux contraintes de la sectorisation, elles relèvent dans leur esprit de la même problématique que les sorties vers l'enseignement privé sous contrat, qui lui, n'est pas assujetti à la carte scolaire.

Il faudra bien un jour poser clairement la question de savoir pourquoi la sectorisation est à ce point insupportable à certaines familles et pourquoi un certain nombre d'établissements d'enseignement public ont, malgré d'immenses efforts de leur direction et de leurs équipes pédagogiques, accumulé difficultés sur difficultés et sont dans une situation très préoccupante alors que d'autres sont très convoités.

3.4.3. les affectations en classe de 2^{nde} générale

Le dispositif d'affectation en 2^{nde} générale et technologique obéit à des règles différentes de celles qui régissent l'entrée en 6^{ème}. L'académie est divisée actuellement en 5 districts (4 à la rentrée 2004), constitués de plusieurs arrondissements, qui sont le cadre de l'affectation. Il ont pour but d'offrir un choix diversifié et complet de formation. Chaque élève peut exprimer un vœu pour cinq établissements dont un pour un lycée qui n'appartient pas à son district ³⁹.

Les élèves sont donc invités à formuler des vœux qui traduisent naturellement leurs préférences et dont l'agrégation contribue à former une « cote » et un classement des établissements : il en résulte une démarche sélective qui assure aux lycées bénéficiaires d'une cote confortable le renforcement de celle-ci, et condamne, à l'inverse, les établissements délaissés à s'enfoncer dans leur mise à l'écart.

Dans la pratique, les dossiers des élèves candidats à l'entrée en 2^{nde} sont présentés par le rectorat aux chefs d'établissement en fonction d'une « hiérarchie » des lycées héritée du passé. Les deux établissements les plus recherchés, les lycées Henri IV et Louis-le-Grand, sont appelés à composer leurs classes en priorité : leurs proviseurs ont réellement le choix de leurs élèves. Puis, dans un second temps, les autres chefs d'établissement constituent leurs classes. Si l'établissement enregistre plus de candidatures qu'il n'a de places, le proviseur peut donc aussi choisir ses élèves. Si le lycée enregistre moins de candidatures qu'il n'a de places vacantes, il ne lui restera de « choix » que d'emporter les dossiers des élèves refusés partout ailleurs. L'autorité académique n'intervient que pour régler le cas des élèves non affectés.

Le fait, qu'à la fin des opérations, un pourcentage très élevé de vœux apparaissent satisfaits doit en réalité alerter : si ce phénomène contribue à l'acceptation du système, il en masque et accentue en réalité les effets. On ne peut nier, en tout cas, que ce système soit la cause, comme on l'a vu, de l'existence de lycées dans lesquels aucun élève ne veut plus être inscrit, aggravant ainsi des clivages sociaux déjà bien réels.

3.4.4. la caractérisation géographique des lycées publics

Bien que le cadre de l'affectation en 2^{nde} soit le district, les résultats des lycées publics parisiens ont été comparés arrondissement par arrondissement (le tableau correspondant figure en annexe) pour rechercher en particulier s'il existait une opposition terme à terme entre établissements. L'analyse suivante peut être faite :

- dans 9 arrondissements sur 18 où sont implantés des lycées, on trouve simultanément un ou plusieurs lycées « recherchés » et un ou plusieurs lycées « délaissés ». C'est le cas des 3^{ème}, 4^{ème}, 9^{ème}, 12^{ème}, 13^{ème}, 15^{ème}, 16^{ème}, 17^{ème} et 19^{ème} arrondissements ; comme cela a été observé par la mission lors de ses visites ces oppositions terme à terme sont la base des

³⁹ on trouvera en annexe 5 le tableau de répartition des vœux des élèves pour l'entrée en 2^{nde} générale

inégalités du système éducatif parisien : les systèmes d'inscription et d'options permettent aux familles informées de s'inscrire dans l'établissement « coté » de l'arrondissement, tandis que se retrouvent groupés dans les autres ceux qui n'ont pas pu faire autrement,

- dans 5 arrondissements, les 5^{ème}, 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème} et 20^{ème}, les lycées obtiennent tous des résultats excellents,
- dans les 4 autres arrondissements, les 10^{ème}, 11^{ème}, 14^{ème} et 18^{ème}, les lycées obtiennent tous des résultats médiocres ou mauvais.

Outre donc l'opposition entre les établissements à l'intérieur même des arrondissements, on remarque évidemment une carte des résultats au baccalauréat particulièrement flatteuse dans le quartier Latin, le faubourg Saint-Germain, l'Etoile et la Nation, tandis que le quart nord-est et la périphérie en général connaissent des difficultés.

3.4.5. les LGT publics sans mixité sociale

La mission a également analysé les résultats au baccalauréat dans un échantillon représentatif de lycées généraux en fonction de deux critères, l'un social, l'autre scolaire, respectivement la proportion d'élèves provenant de familles « très favorisées » selon la nomenclature de la DEP, et la proportion d'élèves à l'âge normal à l'entrée en seconde.

L'analyse fait apparaître très clairement le regroupement des CSP très favorisées avec ses conséquences scolaires. Cet effet est le résultat de la carte des formations et du système d'affectation dans les lycées parisiens, tel qu'il ont été décrits *supra*. Comme on l'a vu ces résultats vont en réalité de l'excellent à l'insuffisant et ils sont corrélés à la répartition d'abord sociale des élèves parisiens.

Il se passe à Paris, au plan de l'académie entière, ce qui se passe dans les établissements qui constituent des classes homogènes : les « bons » établissements, comme les « bonnes » classes, deviennent toujours meilleurs. C'est ce système même qui interdit la réussite des autres lycéens parce qu'à ne mettre ensemble que des élèves « faibles », on se donne peu de chances d'en faire, malgré tous les efforts, d'excellents élèves.

Le tableau ci-dessous présente quelques exemples significatifs de résultats au baccalauréat rapprochés du contexte social et du retard scolaire des élèves où l'on voit bien que les « bons » lycées parisiens sont d'abord des établissements socialement marqués :

LGT publics 2003	arrdt	réussite au bac général	% CSP très favorisées	% d'élèves à l'âge normal en 2 ^{nde}
Moyenne académique		83,5	51,4	70,2
Henri IV	5è	100	81,0	92,5
Louis-le-Grand	5è	98,9	78,0	95,4
Victor Duruy	7è	93,1	76,3	81,3
Claude Monet	13è	96,8	59,0	83,6
Gabriel Fauré	13è	76,3	26,5	68
Jean Lurçat	13è	64	25,0	40
François Villon	14è	56	14,0	36,5
François Rabelais	18è	65	10,0	35

Ce qui est cependant remarquable dans ce tableau, c'est que des lycées, tels ceux du bas de la liste, réussissent finalement de manière assez honorable à l'examen, même si c'est de façon

inférieure, voire très inférieure à la moyenne académique, malgré tous les handicaps qu'ils doivent supporter. Ils n'en ont que plus de mérite.

La mission a réalisé une analyse de même type concernant les lycées professionnels pour examiner selon le même esprit la relation qui existerait entre la proportion d'élèves appartenant à des familles « très défavorisées » (selon la DEP), la proportion d'élèves étrangers ainsi que la situation de l'âge scolaire. Cette étude aboutit à une image de lycées professionnels extrêmement « marqués » sur le plan de la misère sociale et affichant, dans nombre de cas, une concentration remarquable d'élèves vraisemblablement en grande difficulté sur le plan de la langue et de la culture françaises.

Le tableau ci-dessous présente quelques exemples significatifs de résultats au baccalauréat professionnel rapprochés du contexte social, du nombre d'étrangers et du retard scolaire des élèves :

LP Publics 2003	arrdt	réussite au bac prof	% CSP très défavorisées	% d'élèves étrangers	% d'élèves à l'âge normal
Moyenne académique		65/69 (1)	47,2	27,6	62,4
Abbé Grégoire	3è	45 (S)	57	32	48
Théophile Gautier	12è	63 (S)	52	35	57
Rue Quinault	15è	82 (S)	25	5,5	70
Edmond Rostand	18è	60 (S)	78	59	58
Suzanne Valadon	18è	63 (S)	70	23	61
Hector Guimard	19è	41 (P)	49	47	56
Alexis Carrel	19è	35 (S)	59	29	60

1 : lire 65 % de réussite dans les disciplines des Services (S) et 69 % dans les disciplines de Production (P)

Il est intéressant de rappeler, pour éclairer ces données sur la différenciation sociale à l'œuvre dans l'académie, les moyennes de trois indicateurs telles qu'elles apparaissent dans les deux « types » d'établissement :

Moyennes académiques	lgt	lp
CSP « très favorisées »	51,4	8,7
CSP « très défavorisées »	16	47
Proportion d'étrangers	9,4	27,6

Source : indicateurs des établissements, SSA, 2003

Si ces tendances sont aussi nationales, elles sont considérablement plus importantes à Paris (en moyenne nationale on compte en LGT 22,2 % d'élèves appartenant aux catégories sociales « très favorisées ») du fait d'une « dissociation » contraire aux objectifs nationaux d'égalité des chances et de mixité sociale de l'école publique. Le système d'affectation décrit ci-dessus porte dans cette situation une responsabilité dont la mission est d'avis qu'elle est essentielle.

3.4.6. recommandations

La mission considère comme contraire à l'esprit et aux textes régissant le service public d'éducation la pratique par laquelle les établissements parisiens se partagent les élèves et, pour ainsi dire, « se servent » à tour de rôle. Pour résoudre ce problème qui provoque des conduites d'évitement, pour mettre fin à la « libre concurrence » entre les établissements, une politique académique vigoureuse, déterminée, clairement affichée s'impose, d'autant que l'affectation des élèves relève clairement de la responsabilité des autorités académiques.

Dans ce cadre, la mission souhaite présenter quelques orientations possibles, telles que :

- la révision de la carte des options en collège dans le sens d'une plus grande équité, en mêlant les différents types d'options (« valorisantes » et « pour public difficile ») pour satisfaire aux objectifs républicains de mixité sociale,

- la mise en œuvre dans tous les établissements de l'académie, mais en priorité dans les collèges, d'une politique déterminée et soutenue sur le long terme de l'information et de l'orientation impliquant, outre les familles et les élèves, les chefs d'établissement, tous les enseignants et particulièrement les professeurs principaux et, bien entendu, les personnels de l'orientation,

- la mise en œuvre d'une politique de diversification des orientations vers la classe de 2nde pour que les élèves, plutôt que de subir un échec dans la voie générale, accèdent davantage au tertiaire supérieur et au technologique industriel qui offrent de réels débouchés professionnels en Île-de-France.

En outre, pour ce qui concerne le lycée général, la mission recommande :

- d'établir les coopérations et les échanges nécessaires entre les établissements d'un même district par le biais d'une politique active de bassin et la mise en place de réseaux,

- d'établir au niveau de chaque district une carte équitable et volontariste des options et des formations, telle que toutes les options y soient disponibles et facilement accessibles,

- dans ces conditions, de limiter les choix d'affectation des élèves au seul district de leur domicile, sans exception,

- de rappeler aux lycées qu'ils doivent assumer la responsabilité de tous les élèves qui leur sont confiés, y compris leurs propres redoublants.

Si l'on veut que la sectorisation soit respectée et fonctionne de manière satisfaisante, il faut d'abord que l'offre scolaire soit en qualité réellement égale partout. Cela signifie que tous les établissements doivent dispenser un enseignement d'égale valeur, qu'ils accueillent une population scolaire socialement équilibrée et qu'ils assurent une bonne maîtrise des comportements incivils ou violents.

4. la vie scolaire dans l'académie

4.1. le climat des établissements

Dans l'académie de Paris, plus encore que dans d'autres académies, il est difficile de parler de façon générale du climat des établissements qui sont extrêmement divers. Quoi de commun par exemple entre certains élèves des lycées professionnels qui doivent travailler en dehors des horaires scolaires, pas seulement pour « des petits boulots » et de l'argent de poche, mais trop souvent pour de véritables emplois de survie économique (« équipier » dans des chaînes de restauration rapide, agent de sécurité, etc.) et des élèves de certains établissements dont les parents ont l'argent nécessaire pour prolonger, en fin de journée, les cours ordinaires par des cours particuliers en utilisant les très nombreuses entreprises commerciales que compte la capitale ?

Il faut dire d'entrée de jeu que la très grande majorité des établissements parisiens peut travailler dans un climat de grande sérénité. De façon générale, on constate que les relations entre les élèves et les enseignants sont plutôt bonnes et basées sur une confiance réciproque. Beaucoup d'enseignants et d'élèves ont parlé, à cet égard, de climat interne paisible. Les visites effectuées par la mission permettent de confirmer ce point positif même si des tensions existent parfois : certains enseignants apparaissent désemparés devant les élèves en difficulté et les entretiens réalisés auprès des uns comme des autres témoignent d'une grande incompréhension, beaucoup d'élèves apparaissant, en réalité, très demandeurs de dialogue.

Si la plupart des EPLE connaissent des conditions de travail plutôt satisfaisantes, un certain nombre accomplissent cependant leur mission dans un contexte qui n'est guère différent de celui des zones les plus difficiles de banlieue. Ce qui subsiste de la classe moyenne dans certains quartiers abandonne ces établissements qui assistent alors à une « éviation des meilleurs élèves vers les lycées prestigieux »⁴⁰.

Malgré les efforts des équipes de direction et des personnels cet environnement pèse lourdement à la fois sur le climat interne de ces établissements et sur leur image. Ils sont beaucoup plus touchés que les autres par l'absentéisme des élèves (qui peut atteindre plus de 10% dans certains collèges ou lycées), par les incivilités ou les actes de violence dans ou aux abords des locaux scolaires.

Si les conseils de discipline y sont aussi plus nombreux qu'ailleurs, il faut relever que l'action entreprise dans ces établissements, sous l'impulsion des autorités académiques depuis les nouveaux textes de 2000, a permis de mettre en place des solutions alternatives, telles les commissions de vie scolaire, qui ont contribué à en diminuer le nombre et à faire baisser ainsi le risque de déscolarisation.

⁴⁰ formule extraite d'un projet d'établissement d'un lycée.

Il faut également relever un effort quasi général pour rédiger et faire vivre collectivement (personnels, élèves, parents) des « chartes de vie scolaire » qui font bien apparaître la notion de règle et qui témoignent d'un équilibre entre prévention et sanction.

4.2. le fonctionnement des instances lycéennes

A Paris, comme ailleurs, on relève une véritable difficulté à faire vivre des dispositifs censés former aux pratiques démocratiques. Les organes représentatifs prévus pour l'expression collective des élèves sont souvent dépourvus de réalité ; rares sont les conseils de la vie lycéenne (CVL) qui ont une vie effective, au-delà des réunions formelles, quand elles existent. Les délégués élus se sentent assez peu représentatifs de l'ensemble des élèves de l'établissement, eux-mêmes peu, ou pas du tout, intéressés et concernés par le rôle joué par leurs élus. Il y a là en particulier un problème général de manque d'information et de communication qui empêche de faire connaître ce qui se fait dans les CVL qui fonctionnent bien et qui pourraient servir d'exemple aux autres.

Le conseil académique de la vie lycéenne (CAVL) fonctionne dans une bonne atmosphère et avec le soutien attentif des autorités académiques. Mais la désaffection des élèves élus pose un véritable problème : seuls 4 ou 5 d'entre eux sont des participants actifs dans les séances plénières, comme en réunion de travail. Par ailleurs, les élus qui sont actifs au sein du conseil académique se désolent de la très faible participation des élèves aux actions engagées par cette instance.

4.3. le pôle rectoral de vie scolaire

Le suivi politique et administratif de la vie scolaire est actuellement passablement dispersé et la structure administrative compétente, la division des élèves et des établissements (DEE), apparaît comme un regroupement artificiel. Aucun service n'est d'ailleurs formellement identifié « vie scolaire » et des sujets pourtant essentiels, comme l'absentéisme en lycée professionnel, la modification des règlements intérieurs à la suite des textes de juillet 2000, le fonctionnement réel des conseils de la vie lycéenne, manquent de cohérence dans leur suivi administratif.

Tous les interlocuteurs de la mission se sont accordés sur un point : « l'absence d'un relais administratif est une véritable gêne ». Ce contexte explique pourquoi personne ne connaît vraiment dans l'académie l'état de ces questions.

Pour remédier à cette situation, l'académie met en place un « pôle vie scolaire » autour du PVS et des IA-IPR « établissements et vie scolaire ». Cette solution aura le mérite de clarifier la situation. Elle s'accompagne d'un double objectif opérationnel qui devrait combler les lacunes de l'information académique : la constitution d'un « centre de ressources établissements » fondé sur des indicateurs de vie scolaire et l'élaboration d'une base de données sur les interventions du rectorat dans les établissements.

Il conviendra aussi de délimiter et de stabiliser les champs de compétences du PVS et des IA-IPR EVS, ce qui améliorera la lisibilité de leurs fonctions auprès des chefs d'établissement. L'action des inspecteurs met en relief les ambiguïtés du fonctionnement académique dans le

rapport avec les établissements, notamment en ce qui concerne la gestion des tensions ou des situations d'urgence : interventions au coup par coup, information aléatoire, contacts insuffisants entre les divers protagonistes académiques.

L'autorité de ces inspecteurs sur les chefs d'établissement pâtit évidemment de cette situation. Certes, ils entretiennent de bonnes relations avec les proviseurs et les principaux, car ces derniers apprécient toujours un conseil ou une aide et sont donc plutôt réceptifs mais ils ont bien conscience que certains chefs d'établissement parisiens n'admettraient pas de recevoir d'instruction de leur part et la simple prise de contact s'avère même parfois délicate. Il serait donc souhaitable que leur crédit soit explicitement conforté par les autorités académiques.

4.4. l'activité professionnelle des CPE

La grande diversité des établissements parisiens, depuis les collèges, les petits lycées professionnels municipaux, les cités scolaires jusqu'aux plus importants lycées généraux et technologiques nécessite des approches et des comportements professionnels différents de la part des conseillers principaux d'éducation

En collège, les CPE se sentent généralement associés à la vie de l'établissement où ils estiment souvent jouer « un rôle fédérateur » et disposer d'une réelle influence auprès des principaux comme des enseignants.

On note une plus grande disparité de situations en lycée. Certains, exerçant dans les plus petites structures, comme les lycées professionnels, sont proches du vécu exprimé par leurs collègues de collèges, tout en relevant le risque d'assumer un rôle de proviseur adjoint au détriment de la fonction de CPE. Mais plus généralement, les CPE de lycées estiment que le métier et les travaux qu'il implique sont mal connus et reconnus.

Certains vivent les tâches administratives qui leur sont confiées comme « la variable d'ajustement » dans le fonctionnement des établissements : inscriptions aux concours ou sur RAVEL, préparation des devoirs sur table, organisation du baccalauréat, distribution des manuels ou des cartes de demi-pension, etc. Alors qu'ils revendiquent fortement leur fonction pédagogique, beaucoup d'insatisfactions s'expriment, notamment sur leur rôle en conseil de classe, sur un désengagement de l'encadrement adulte pour tout ce qui relève de l'animation en direction des élèves, sur le comportement des familles très présentes, très influentes, très procédurières.

Compte tenu de la diversité des missions et du rôle essentiel que jouent ces personnels, même si c'est souvent dans l'ombre des établissements, il est recommandé de mettre en place une politique active d'animation, en particulier au niveau des bassins de formation.

4.5. les principaux dossiers de la vie scolaire

4.5.1. le contrôle et l'analyse des règlements intérieurs

Si la refonte des règlements intérieurs, notamment pour prendre en compte les principes généraux du droit dans les procédures disciplinaires, a été encadrée par une circulaire académique et des instructions orales données dans les réunions de bassins, il n'y a pas eu de mesures particulières d'accompagnement, comme la mission a pu le constater dans les établissements visités. Et si le service juridique du rectorat effectue bien un contrôle de légalité des règlements qui lui parviennent, il n'est pas vérifié que tous les établissements ont envoyé le leur et il n'est pas procédé à une analyse approfondie de ces documents dans une perspective de suivi des établissements. Ce constat doit mobiliser l'encadrement académique dans la perspective de la refonte des règlements intérieurs à l'occasion de la mise en application de la loi du 15 mars 2004.

4.5.2. le suivi de l'absentéisme des élèves

La mission constate qu'il n'existe pas de statistique académique sur l'absentéisme des élèves à Paris, en raison d'une véritable carence des établissements puisque 60 % d'entre eux ne répondent pas à l'enquête trimestrielle du rectorat. De plus, la DEE ne parvient pas à traiter les informations dont elle dispose et à en faire retour aux établissements comme aux partenaires. Actuellement, la mesure précise du phénomène de l'absentéisme et de son évolution ne sont donc pas possibles dans l'académie de Paris.

Ces données seraient pourtant indispensables aux établissements et aux responsables académiques car, si la question semble plutôt bien maîtrisée dans le premier degré, la situation est plus contrastée dans le second degré. Même si les chefs d'établissement ont inscrit l'absentéisme au programme de leurs travaux dans les réunions de bassin, force est de constater que la réflexion collective est très réduite sur ce sujet essentiel.

Il faudrait en particulier pouvoir s'appuyer sur des données objectives pour vérifier les différentes tendances observées par les interlocuteurs de la mission et y remédier. Par exemple, on a souvent cité le problème de la ponctualité des élèves comme plus important que celui de l'absentéisme : quels sont les indicateurs qui fondent cette affirmation ? En l'absence de tableau de bord, quelle connaissance peut-on avoir de la situation de certains lycées professionnels où l'absentéisme semble lié au travail des élèves en dehors de l'établissement et aux nombreuses démissions qui interviennent en cours d'année scolaire ? Quelle aide peut-on leur apporter ?

La mise en place très récente d'une nouvelle procédure de remontées d'informations et de groupes de travail associant des acteurs de terrain devrait permettre d'établir un état des lieux et de dégager les axes d'une politique académique pour lutter contre l'absentéisme.

4.5.3. les phénomènes de violence

A la rentrée 2001, le rectorat a diffusé à tous les établissements un « guide d'actions de l'académie de Paris contre la violence à l'école » qui se fixe comme objectif d'aider « les établissements à trouver des solutions de prévention et de traitement ».

Avant la mise en place du logiciel SIGNA, l'académie utilisait son propre dispositif qui se caractérisait par un faible taux de réponse des établissements (40 % seulement). A la suite d'une très forte pression exercée sur les chefs d'établissement par les autorités académiques et de très nombreuses relances, ce taux a été, un temps, nettement supérieur, jusqu'à atteindre 87% pour le début de l'année 2003-2004. Il est redescendu ensuite à 69,4 %.

La remontée des signalements demeure donc encore très irrégulière selon les périodes, les établissements, les bassins ou les arrondissements. De fait, et le phénomène n'est pas seulement parisien, il y a toujours un nombre trop important de fonctionnaires réfractaires qui ne s'estiment pas liés par les instructions données par la hiérarchie. Concernant un sujet aussi sensible que la violence, cette attitude de désobéissance explicite de la part de certains personnels, ne laisse pas de surprendre les partenaires de la Police et de la Justice qui connaissent des établissements « muets » à l'enquête SIGNA et dans lesquels se produisent pourtant des incidents.

Cette attitude rend difficile l'analyse des actes de violence sur la durée. Par exemple, quand 97 incidents supplémentaires sont déclarés en novembre/décembre 2003 par rapport à novembre/décembre 2002, cela traduit-il une augmentation effective de la violence, où est-ce l'effet de la plus forte mobilisation des établissements, suite à des prescriptions renouvelées ?

S'il est difficile de dégager, dans ces conditions, des tendances fiables quant à l'évolution des phénomènes de violence dans les établissements parisiens, une synthèse des réponses partielles permet néanmoins aux responsables académiques de dresser quelques constats :

- le nombre d'incidents signalés par les établissements ayant répondu à l'enquête a tendance à baisser au cours de l'année scolaire 2003-2004 mais les incidents signalés sont plus graves,
- on peut aussi identifier des zones sensibles, particulièrement les secteurs défavorisés, dans lesquels se produisent un nombre important d'incidents. Certains collèges confrontés à une fuite d'élèves issus des classes moyennes, la montée des incivilités et la reconnaissance plus difficile de l'autorité de l'institution scolaire sont également concernés.

Le travail d'analyse effectué par les services permet également de dresser, période par période, une photographie des incidents constatés, même si SIGNA ne permet pas toujours de repérer la montée préoccupante des actes liés au communautarisme, au racisme et à l'antisémitisme ou les incidents liés aux trafics divers qui se déroulent autour de certains établissements. Ainsi, la tendance observée ces trois dernières années fait-elle apparaître un poids plus grand des incidents impliquant des « bandes » extérieures aux établissements (intrusions, règlements de compte ou violences physiques à l'égard des adultes), ou encore une plus grande implication des familles en tant qu'auteurs d'agressions.

4.5.4. *le suivi des conseils de discipline et la re-scolarisation*

On constate une baisse très sensible des conseils de discipline : 777 en 2002-2003 contre 1 001 l'année précédente. Cette baisse du nombre des conseils de discipline et des exclusions définitives (par exemple 350 élèves de collège à re-scolariser en 2002-2003 contre 466 l'année précédente) est à mettre en relation avec la forte impulsion donnée par les responsables académiques.

Il faut signaler aussi l'initiative qui a consisté à éditer un guide sur les conseils de discipline et la re-scolarisation, spécialement destiné aux collèges où les problèmes sont, à juste titre, considérés plus aigus dans le cadre de la scolarité obligatoire. De même, une commission-relais académique a pris directement en charge les cas les plus lourds en assurant la liaison entre les collèges et la DEE pour une rescolarisation rapide et effective des élèves exclus.

4.6. les partenariats

La mission d'inspection fait le constat d'une collaboration globale et organisée avec les services judiciaires et de police, à travers la gestion de la délinquance en milieu scolaire. Dans les autres secteurs, la coopération demeure encore de caractère technique. Si les interlocuteurs de la mission se félicitent de la relance d'une démarche partenariale à travers les dispositifs relais ou de l'efficacité de la réponse académique dans les interventions sanitaires d'urgence, un dialogue plus approfondi est parfois souhaité, à l'exemple de la collaboration institutionnalisée avec les services judiciaires et de police.

Dans le contexte d'une progression globale de la violence à Paris avec des antagonismes sociaux désormais jugés comparables à ceux de la banlieue, les partenariats avec ces services montrent la ferme volonté mutuelle de collaborer mais celle-ci rencontre parfois des difficultés de mise en œuvre.

Ces actions reposent sur des liens formalisés, depuis 1992 avec les services judiciaires et depuis 1998 avec ceux de la Préfecture de Police ; elle s'appuie sur un réseau de correspondants privilégiés, respectivement les substituts aux mineurs en charge des différents arrondissements et les référents de la « mission prévention-communication » (MPC) de chaque commissariat d'arrondissement.

Parmi les nombreux exemples de cette coopération multiforme, on peut retenir :

- la récente signature (28 avril 2004) d'une convention sur le traitement de la délinquance scolaire marquée par le souci d'une réaction rapide et adaptée face aux comportements délictueux,
- les actions de communication et de prévention de la Préfecture de Police dans le domaine de la citoyenneté, de la civilité, du racket, de la consommation et du trafic de stupéfiants. Au total, en 2002-2003, 2 400 séances organisées par les policiers des MPC leur ont permis de rencontrer quelque 58 000 élèves.

Cette détermination commune des responsables trouve cependant des freins à son application pratique notamment en raison du caractère partiel des informations transmises : les partenaires de la police et de la justice ne sont pas destinataires des fiches de déclaration d'incident en

milieu scolaire et ils ne disposent donc que d'une connaissance déformée de la situation, déjà faussée par un taux de réponse imparfait à l'enquête nationale SIGNA.

La mission ne peut donc qu'inviter les autorités académiques à rappeler l'ensemble des chefs d'établissement à leurs obligations en matière de signalement des incidents en milieu scolaire et à leurs responsabilités, telles qu'elles résultent de l'article 40 du code de procédure pénale. Une participation accrue des divers responsables judiciaires et de police à la formation des chefs d'établissement, comme aux réunions ou travaux dans les bassins, ne pourra qu'y contribuer.

D'autre part, l'échange d'informations est encore déséquilibré et la communication régulière aux partenaires du bilan académique trimestriel ou annuel du dispositif SIGNA serait utile ; elle permettrait de confronter les éléments que chacun détient.

4.7. les actions de la ville de Paris

Dans la diversité des interventions de la Ville de Paris en matière d'accompagnement pédagogique, notamment dans le domaine de la lecture pour le premier degré, et éducatif, la mission a choisi de mettre ici l'accent sur le dispositif des « ateliers bleus » et celui « d'action collégien ».

4.7.1. les « ateliers bleus »

Le dispositif des « contrats bleus », créé en 1987, et qui a été remplacé partout en France il y a plus de dix ans par d'autres formules d'aménagement du temps de l'enfant, a perduré à Paris sous le nom des « ateliers bleus ». Aujourd'hui, plus de 1400 ateliers sportifs et 800 ateliers culturels et scientifiques sont proposés aux enfants des écoles primaires (de 20 000 à 30 000 enfants en bénéficiant) généralement en fin d'après-midi. Le coût total pour la municipalité est de 3,5 ME. La Ville de Paris assure la gestion des ateliers culturels et scientifiques et la direction départementale de la jeunesse et des sports (DDJS) celle des ateliers sportifs. Le maintien de ces actions utiles et fort appréciées explique sans doute pourquoi la formule du contrat éducatif local (CEL) ne s'est jamais imposée à Paris.

Par ailleurs, la Ville, la caisse d'allocation familiale (CAF) et la DDJS participent à la mise en place de centres de loisirs municipaux dans les locaux scolaires le mercredi et pendant les vacances scolaires. Le dispositif comprend 600 centres (sur 540 écoles), c'est-à-dire qu'il y a un centre de loisirs dans chaque école maternelle et dans la plupart des écoles élémentaires. La fréquentation moyenne du mercredi est de plus de 21 000 enfants.

Citons également les « séjours aventure » qui proposent pendant les vacances d'été aux enfants des activités à l'extérieur de Paris lors de séjours de courte durée (2 à 5 jours) : pendant l'année scolaire 2002-2003, plus de 120 séjours ont été organisés.

Au total donc, un très fort engagement municipal, soutenu par la DDJS et la CAF, permet de proposer aux enfants parisiens une palette d'activités péri- et extrascolaires de très grande qualité.

4.7.2. *l'appui à l'action éducative en collège*

Un dispositif « action collégien » a été mis en place par la Ville de Paris depuis une dizaine d'années dans le cadre d'une convention. Cette opération s'appuie sur la présence d'un adjoint éducatif municipal et autour de trois séries d'interventions possibles :

- dans le collège, avec les activités de la ludothèque ou des clubs et avec l'accompagnement scolaire (aide aux devoirs et méthodologie) après les cours,
- sur le temps extrascolaire, par l'organisation de sorties, de débats ou de soirées à caractère festif, culturel ou éducatif,
- dans le quartier, en assurant la liaison avec les associations locales et, au besoin, avec les familles. L'adjoint éducatif représente aussi un encadrement adulte supplémentaire qui est davantage vécu comme un complément bienvenu que comme une concurrence faite aux CPE.

Au total, les activités mises en œuvre grâce à ce dispositif renforcent la politique des collèges dans le domaine de la vie scolaire, culturelle et éducative et suscitent un jugement très favorable de la part des établissements qui en bénéficient.

4.8. recommandations pour la vie scolaire :

Compte tenu des observations développées ci-dessus, la mission recommande de :

- développer les initiatives favorisant une meilleure liaison entre les conseils académiques et d'établissement pour la vie lycéenne ;
- réfléchir à l'organisation de la prise en charge administrative de la vie scolaire permettant notamment un meilleur suivi de l'absentéisme des élèves, une exploitation globale des règlements intérieurs, etc. ;
- définir et afficher un mode d'intervention académique pour la gestion des incidents scolaires et des situations d'urgence et rappeler aux chefs d'établissements leurs obligations en matière d'information sur les phénomènes de violence et leurs responsabilités dans le traitement des situations constitutives d'infractions pénales ;
- organiser une véritable animation académique des CPE dans le cadre des bassins,
- renforcer les partenariats avec l'ensemble des services de l'Etat.

5. la prise en charge des publics spécifiques

L'état des lieux a mis en évidence la diversité du public scolaire parisien, soulignant notamment le poids significatif des élèves issus des catégories sociales les moins favorisées et le nombre important d'élèves non francophones, immigrants de fraîche date (primo-arrivants), accueillis par l'académie.

Le présent chapitre a donc pour objet d'examiner les conditions dans lesquelles ces publics particuliers sont pris en charge à travers la politique de l'éducation prioritaire ainsi que l'accueil et le suivi pédagogique des élèves non-francophones.

5.1. l'éducation prioritaire.

L'académie de Paris compte 20 réseaux d'éducation prioritaires (REP) essentiellement concentrés dans le grand quart nord-est de la capitale, dont les caractéristiques socio-économiques ont été présentées dans l'état des lieux.

5.1.1. les effectifs de l'éducation prioritaire.

▪ l'état des effectifs.

Au cours de l'année scolaire 2002/2003, l'académie comptait 56 300 élèves en réseau d'éducation prioritaire, soit près de 30% de ses effectifs.

Effectifs	Maternelle	Elémentaire	Collèges	TOTAL
REP Paris	17.002	24.660	14.664	56.326
	30,6%	31,6%	25,6%	29,5%
% Créteil	28,2 %		34,7 %	
% National	17,4 %		20,4 %	

Source : tableau de bord académique des REP.

La situation parisienne présente cependant une singularité, le poids spécifique du premier degré (30 %), qui la distingue au plan national. Paris partage cette exception avec la Corse, alors qu'elle n'est qu'au 11^{ème} rang des académies métropolitaines pour l'indice des difficultés sociales (IDS⁴¹). En revanche, la proportion de collégiens en REP correspond mieux à cette hiérarchie. Il faut rappeler ici que, dans l'académie de Paris comme ailleurs, ce sont les recteurs successifs qui ont défini les zones prioritaires de l'académie ; diverses considérations ont ainsi pu être prises en compte qui rendent difficile une comparaison des académies les unes aux autres.

⁴¹ l'IDS prend en compte le poids dans les écoles et les établissements des élèves issus de CSP défavorisées, de nationalité étrangère et ayant plus de deux années de retard scolaire.

Alors que les REP sont des secteurs dans lesquels l'accueil des élèves devrait faire l'objet d'un soin attentif, la scolarisation des enfants de deux ans, particulièrement faible dans l'académie, y est à peine plus favorable. La tendance académique à l'érosion s'y confirme et s'y accentue. Ainsi en 2002, les REP accueillaient 6,7 % d'entre eux contre 6,1 % en moyenne académique. La diversité des situations selon le REP, comme le manque de permanence de cette scolarisation précoce, attestent qu'au-delà des questions de locaux et de moyens cet accueil dépend le plus souvent de pratiques généralement fondées sur l'engagement d'un maître, plus que sur une politique d'école proprement dite ; l'éventuelle mutation du maître met alors un terme à l'accueil précoce.

▪ **la diversité sociologique des REP.**

Une étude académique ⁴² récente donne une image de la composition sociologique du public scolaire des REP. Ce document fait ressortir des réseaux où les élèves issus de catégories défavorisées prédominent logiquement (46 %) ; ils sont aussi deux fois plus nombreux que ceux provenant de catégories favorisées. Mais une comparaison avec les données nationales montre une sociologie des REP parisiens nettement moins défavorisée (inférieure de 16 %) et une représentation accrue des CSP favorisées (de l'ordre de + 6 %).

Sociologie REP	% CSP favorisées A + B	% CSP moyennes	% CSP défavorisées
REP	23,0	31,0	45,9
Académie	45,8	26,7	27,5
National (1)	16,8	20,8	62,3

Source : tableau et indicateurs académiques des REP.

(1) sur la population des écoles et des collèges.

La caractéristique majeure reste cependant la grande diversité des situations. Quelques exemples de cette hétérogénéité :

- la proportion des catégories favorisées varie de 10,3 % (REP 12) jusqu'à 35,5 % (REP 5), tandis que celle des catégories défavorisées s'échelonne de 35,0 % (REP 1) à 54,7 % (REP 9).
- dans 6 cas (REP 2, 8, 9, 10, 12 et 19), les CSP défavorisées sont majoritaires mais dans deux autres (REP 1 et 5) les CSP favorisées sont en nombre presque égal.

Ce constat global a été décliné par les autorités académiques au niveau de chaque école. Ces données mettent clairement en cause la pertinence et la justification de la carte des REP à Paris et le caractère réellement « prioritaire » de certains secteurs.

5.1.2. la carte de l'éducation prioritaire

Pour chacune des circonscriptions du premier degré, l'académie a, en effet, procédé à un classement de l'ensemble des écoles élémentaires en cinq catégories. Ce classement, qui porte sur l'ensemble des écoles élémentaires de l'académie, et pas seulement sur celles en REP, conduit à considérer comme sociologiquement « très favorisées » 212 d'entre elles (sur 322), soit les deux tiers :

⁴² plus exacte que les données antérieures fondées sur les quotients familiaux des tarifs de cantines, qui ne prenaient en compte que les seuls rationnaires, mais incomplète, puisqu'elle ne porte, à partir des collégiens, que sur les sorties d'école élémentaire.

Ecole élémentaire	<i>très favorisée</i>	<i>favorisée</i>	<i>équilibrée</i>	<i>défavorisée</i>	<i>très défavorisée</i>
Ecoles académie	212	30	10	56	12
	65,8 %	9,3 %	3,1 %	17,4 %	3,7 %
Ecoles REP	22	16	7	53	10
	20,4 %	14,8 %	6,5 %	49,1 %	9,2 %

source : tableau académique des REP et classement sociologique des écoles.

Or l'étude établit que, si 58 % des écoles élémentaires en REP ont une population scolaire « très défavorisée » ou « défavorisée », plus d'un tiers d'entre-elles abritent des populations « favorisées » ou « très favorisées ». En revanche quatre écoles élémentaires du 19^{ème} arrondissement pourtant « défavorisées » ne sont pas en REP.

L'examen, par ailleurs, des résultats obtenus, en 2003, à l'évaluation à l'entrée en 6^{ème} manifeste que sur les 20 REP de l'académie, deux obtiennent en Français et Mathématiques des scores comparables à la moyenne académique, tandis que six autres en Français et deux en Mathématiques « tutoient » les moyennes parisiennes. De ce seul point de vue, on pourrait ainsi considérer que six REP n'ont plus leur place dans l'enseignement prioritaire.

La mission recommande que l'attachement légitime à la politique de l'éducation prioritaire, de même que les avantages matériels correspondants à cet engagement, ne soient pas des obstacles à une évolution concertée mais indispensable d'une classification qu'elle juge désormais inadéquate.

Elle s'interroge aussi sur une survivance des années 1970 qui avaient vu la création de huit « écoles expérimentales », dont certaines sont en REP et qui disposent encore de moyens conséquents mais accueillent une population globalement favorisée, voire très favorisée, sans enregistrer d'ailleurs des résultats scolaires cohérents avec les moyens engagés. Les autorités académiques pourraient utilement aussi réviser ce statut obsolète.

Au total, les responsables académiques portent une attention soutenue à l'éducation prioritaire.

5.2. les élèves non francophones, primo-arrivants

Comme cela a été indiqué dans l'état des lieux, l'académie de Paris accueille un nombre important d'élèves non francophones, primo-arrivants : 3 468 élèves y sont ainsi recensés (mai 2004) dont 75 % dans le second degré.

Consciente de l'enjeu et souhaitant donner une véritable priorité à un dossier particulièrement sensible, l'académie de Paris est la seule académie à avoir placé en septembre 2002 un I.A.-I.P.R. EVS, à la tête du Centre académique de scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV). Aujourd'hui ce responsable dispose d'une lettre de mission et d'un service efficace et convenablement doté.

L'application de la circulaire nationale transformant les CEFISEM en CASNAV ⁴³ s'est effectuée sans difficulté à Paris et la mise en place de la nouvelle organisation a d'abord permis de régler la situation de plusieurs centaines de jeunes en attente d'affectation.

⁴³ Circulaire ministérielle du 25 avril 2002.

Cette évolution s'est accompagnée, pour l'accueil dans le second degré, d'une refonte des procédures qui a permis d'individualiser les parcours et de donner beaucoup plus de souplesse à l'ensemble du dispositif. En effet, 75 % des élèves inscrits ont entre 14 et 16 ans, alors que l'évaluation de leur niveau scolaire équivaut, pour 68 % d'entre eux, à celui d'un élève de 6^{ème} faible. Les élèves accueillis sont donc plutôt âgés et scolairement en retard, ce qui rend plus délicate leur intégration.

Ainsi aujourd'hui les élèves non francophones bénéficient-ils d'une prise en charge pédagogique adaptée. En fonction de leur situation et de l'évolution de leurs compétences, différents types de scolarité sont proposés dans un dispositif plus souple qu'un élève totalement non francophone peut parcourir en quelques mois.

Par ailleurs, un Centre permanent d'évaluation des publics non francophones a été créé pour développer et garantir le suivi pédagogique des élèves. Cette structure accueille les élèves dès leur arrivée, organise des tests pour situer leur niveau et les oriente vers l'une des trois formules de scolarisation. Chaque élève dispose ainsi d'un dossier qui permet de suivre sa progression.

Cette action en direction des élèves, comme celle conduite en faveur des personnels enseignants, témoignent de la qualité de la démarche académique en faveur de ces publics.

6. conclusion

La mission a fait le choix d'intégrer ses recommandations et conseils aux analyses elles-mêmes. Elle ne souhaite donc pas les reprendre ici de manière exhaustive. En revanche, elle voudrait attirer à nouveau l'attention sur les points qui lui paraissent essentiels pour expliquer la situation de l'enseignement dans l'académie de Paris.

Celle-ci dispose d'atouts non négligeables : un environnement universitaire, culturel et scientifique de haut niveau, des collectivités territoriales engagées pour l'école, un réseau d'établissements scolaires dense avec ses niches d'excellence, des personnels de direction et un corps enseignant d'expérience.

Pourtant, dans cette ville économiquement et socialement beaucoup plus contrastée qu'il n'y paraît, le système éducatif, en particulier les établissements publics, marqué lui aussi par de très fortes différences, n'obtient toujours pas, depuis longtemps, les résultats scolaires escomptés : à côté de réussites remarquables, on trouve un nombre important d'établissements et d'élèves qui rencontrent des difficultés sérieuses, voire graves, les conduisant à l'échec scolaire.

La mission considère que cette inégalité entre les parcours des élèves commence dès l'école primaire : emplois du temps éparpillés, multiplication des activités au détriment des apprentissages fondamentaux, insuffisante attention portée aux élèves en difficulté, culture balbutiante de l'évaluation, direction pédagogique peu affirmée, suivi des maîtres et des écoles parfois lacunaire. Tout cela a pour conséquence l'installation de retards scolaires qui ne cesseront de s'aggraver et la séparation quasi définitive entre les « bons » élèves, qui deviendront toujours meilleurs, et les autres que l'école ne sait pas faire réussir.

Au collège, l'aggravation des retards scolaires est en grande partie la traduction d'une représentation ségrégative de l'accès en seconde : dans l'académie de Paris, la conception partagée par les familles et souvent par le système éducatif lui-même privilégie, plus encore qu'ailleurs, la filière générale au détriment des filières technologiques ou professionnelles, pourtant mieux adaptées à nombre d'élèves et porteuses, elles aussi, d'emplois.

Les procédures d'affectation des élèves en seconde générale achèvent ce processus . Elles contribuent à répartir les élèves entre des lycées recherchés et d'autres où personne ne veut aller, le choix des élèves étant d'ailleurs l'affaire quasi exclusive des chefs d'établissement. La

mission tient à redire ici que la situation de nombre de ces lycées en souffrance (et avant tout de leurs élèves) lui semble grave et qu'elle n'est pas acceptable au regard des valeurs de l'école publique.

Il conviendrait donc de définir et appliquer une politique ferme afin de redonner son équilibre à l'école primaire, et, dans le second degré, de mettre en œuvre une carte scolaire des collèges et des lycées ainsi que des procédures d'affectation permettant de résorber la fracture et l'absence de mixité sociales qui caractérisent cette académie.

Par ailleurs, alors que l'académie dispose d'une masse considérable d'informations statistiques, une meilleure utilisation de ces données permettrait de renforcer tant le pilotage académique que celui des circonscriptions et des établissements.

Dans le domaine de l'organisation administrative de l'académie, la mission recommande la réalisation d'un audit d'organisation des services afin d'examiner et d'améliorer le fonctionnement du rectorat lui-même. Il lui semble, dès à présent, nécessaire de réécrire le décret de 1999 dans le sens d'un allègement de la structure de direction pour simplifier et rendre lisible l'organigramme et donc la circulation de l'information, descendante comme montante, ainsi que la prise de décision.

Dans l'immédiat la mission souhaite mettre l'accent sur les points suivants :

- elle tient à souligner l'immense avantage que devrait constituer en termes de cohérence pédagogique l'existence d'un seul service administratif pour la gestion des premier et second degrés : à la différence de toutes les autres académies métropolitaines, les liaisons « inter-cycles » peuvent plus aisément exister à Paris ; il importe que les répartitions de responsabilités n'en empêchent pas l'exercice ;

- il lui apparaît aussi particulièrement important que la future organisation permette de distinguer clairement les responsabilités de chacun et d'assurer le suivi des relations quotidiennes de travail vis à vis de la Région Île-de-France et de la Mairie de Paris ;

- il lui semble aussi que la prise de décision politique et pédagogique, au sein du rectorat, ne doit pas apparaître comme étant trop aux mains des responsables administratifs ; dans ce sens, elle recommande d'unifier, de concentrer et d'alléger le secrétariat général ;

- elle est convaincue que la présence permanente du recteur au sein des services qu'il dirige serait le gage d'une plus grande efficacité pour le pilotage pédagogique de l'académie,

- enfin, elle recommande au recteur d'établir pour chacun de ses adjoints et collaborateurs directs, une lettre de mission précisant les objectifs prioritaires, les compétences et les tâches à eux confiés.

Gérard SAURAT

Gilbert PIETRYK

Bibiane DESCAMPS

Jean-Paul DELAHAYE

Lucienne DUTRIEZ

Jean MOUSSA

Jean-Paul PITTOORS

Jean-Louis POIRIER

Liste des annexes

Annexe 1 : dispersion des résultats du baccalauréat 2003 dans les lycées publics par ordre décroissant

Annexe 2 : dispersion des résultats du baccalauréat 2003 dans les lycées publics classes par arrondissement

Annexe 3 : les rémunérations accessoires des directeurs des écoles

Annexe 4 : répartition par arrondissement du nombre des inspections individuelles des professeurs titulaires dans l'enseignement public

Annexe 5 : répartition des vœux des élèves par établissement pour l'entrée en seconde générale, rentrée 2003

Annexe 6 : effectifs et moyennes des candidats au baccalauréat à Paris et en France métropolitaine

Annexe 7 : résultats aux baccalauréats S, L et ES par discipline

Annexe 8 : résultats aux baccalauréats L et S par discipline dans un lycée anonyme

Annexe 9 : liste des membres des inspections générales ayant participé à l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Paris

Annexe 10 : liste des écoles, circonscriptions, collèges et lycées publics et privés sous contrat visités

Annexe 11 : liste des entretiens réalisés par les inspections générales

ANNEXE N°1

**DISPERSION DES RESULTATS DU BACCALAUREAT 2003
DANS LES LYCEES PUBLICS PAR ORDRE DECROISSANT**

Lycées publics : dispersion des résultats au baccalauréat général 2003		
Classement par ordre décroissant		
Etablissement	<i>bac 2003</i>	<i>arrondissement</i>
HENRI IV	100	5
LOUIS LE GRAND	98.9	5
CONDORCET	98.9	9
CARNOT	97.8	17
G BRASSENS	97.1	19
H BOUCHER	97.1	20
C MONET	96.8	13
LAVOISIER	95.4	5
JB SAY	95	16
FENELON	93.1	6
V DURUY	93.1	7
CHAPTAL	93	8
V HUGO	92	3
MONTAIGNE	91.8	6
CHARLEMAGNE	91.2	4
M RAVEL	91.1	20
RACINE	89.7	8
J DE LA FONTAINE	89.2	16
ARAGO	88.5	12
J DE SAILLY	88.4	16
BUFFON	87.9	15
J FERRY	87.4	9
C SEE	85.2	15
RODIN	83.2	13
LAMARTINE	82.5	9
MOLIERE	77.8	16
G FAURE	76.3	13
H DE BALZAC	75.1	17
VOLTAIRE	75	11
S GERMAIN	73.3	4
J DECOUR	71	9
C BERNARD	69.5	16
P VALERY	69.3	12
COLBERT	69	10
R VERLOMME	65.7	15
H BERGSON	65.3	19
RABELAIS	65	18
E DUBOIS	64.9	14
S WEIL	61.4	3
TURGOT	56	3
F VILLON	55.9	14
E QUINET	52.2	9

ANNEXE N°2

**DISPERSION DES RESULTATS DU BACCALAUREAT 2003
DANS LES LYCEES PUBLICS CLASSES PAR ARRONDISSEMENT**

Lycées publics : dispersion des résultats au baccalauréat général 2003, classement par arrondissement		
Etablissement	<i>bac 2003</i>	<i>arrondissement</i>
V HUGO	92	3
S WEIL	61.4	3
TURGOT	56	3
CHARLEMAGNE	91.2	4
S GERMAIN	73.3	4
HENRI IV	100	5
LAVOISIER	95.4	5
LOUIS LE GRAND	98.9	5
FENELON	93.1	6
MONTAIGNE	91.8	6
V DURUY	93.1	7
CHAPTAL	93	8
RACINE	89.7	8
CONDORCET	98.9	9
J FERRY	87.4	9
LAMARTINE	82.5	9
J DECOUR	71	9
E QUINET	52.2	9
COLBERT	69	10
VOLTAIRE	75	11
ARAGO	88.5	12
P VALERY	69.3	12
C MONET	96.8	13
RODIN	83.2	13
G FAURE	76.3	13
E DUBOIS	64.9	14
F VILLON	55.9	14
BUFFON	87.9	15
C SEE	85.2	15
R VERLOMME	65.7	15
JB SAY	95	16
J DE LA FONTAINE	89.2	16
J DE SAILLY	88.4	16
MOLIERE	77.8	16
C BERNARD	69.5	16
CARNOT	97.8	17
H DE BALZAC	75.1	17
RABELAIS	65	18
G BRASSENS	97.1	19
H BERGSON	65.3	19
H BOUCHER	97.1	20
M RAVEL	91.1	20

ANNEXE N° 3

LES REMUNERATIONS ACCESSOIRES DES DIRECTEURS DES ECOLES

La mission s'est attachée à étudier la rémunération des directeurs d'écoles à partir de l'examen de leurs charges de travail, des entretiens avec les responsables municipaux et d'un relevé des sommes versées aux intéressés par la mairie de Paris au titre de l'année civile 2003.

Les directeurs perçoivent d'abord les indemnités qui relèvent de leur statut de fonctionnaires d'État : de 3 points supplémentaires de bonification pour une classe unique à 40 points pour une école de 10 classes et plus, à quoi s'ajoutent une NBI de 8 points pour tous et une indemnité de sujétions spéciales de 925,44 euros par an hors ZEP, de 1110,53 euros par an en ZEP et de 791,88 euros par an pour un directeur d'école spécialisée, quel que soit le nombre de classes.

Ils bénéficient en outre presque tous d'un avantage unique par rapport à leurs collègues, constitué par la décharge totale de service d'enseignement. Selon les normes actuellement en vigueur, 52 % des directeurs parisiens devraient bénéficier seulement d'1/4 de décharge et 34% d'une 1/2 décharge. Le supplément de décharge est octroyé pour effectuer des tâches administratives pour le compte de la Ville de Paris, dont la plupart sont des tâches d'exécution. La Ville finance cela sous forme d'un remboursement de 13 M. d'euros à l'Etat.

Le temps de service « libéré » pour l'accomplissement des tâches administratives donne lieu néanmoins à des rémunérations complémentaires pour ces mêmes directeurs. Elles concernent les activités suivantes :

- le service de cantine (rétribué à 147 euros par mois pour une école de moins de 10 classes et 243 euros s'il existe plus de 10 classes sur la base de 9 mois 1/2),
- l'organisation d'études surveillées ou de garderie (rétribué 108 euros par mois pour une école de moins de 10 classes et 170 euros s'il existe plus de 10 classes sur la base de 9 mois 1/2),
- la collecte des fonds pour le service de restauration scolaire (rétribué à raison de 9,82 euros ou 14,73 euros par semaine) et celle pour les études surveillées ou la garderie (rétribué entre 19,64 et 29,46 euros par semaine),
- les « contrats bleus » : 36,45 euros par mois,
- des cours d'adultes du soir organisés dans l'école, rétribués entre 78 et 708 euros par mois selon le nombre de cours organisés,
- la responsabilité d'un centre scolaire sportif.

Tous les directeurs n'ont pas la responsabilité d'un service de restauration scolaire, d'études surveillées ou de garderie (23 % ont perçu les deux indemnités correspondantes en 2003). Mais quasiment tous collectent les fonds auprès des familles pour ces activités-là et presque tous participent (88 %) aux deux activités pour lesquelles les directeurs d'écoles maternelles ont perçu en général de l'ordre 3 000 euros par an et les directeurs d'écoles élémentaires de l'ordre de 3 500 euros (écoles de moins de 10 classes) et un peu plus de 4 000 euros (écoles de plus de 10 classes).

En ce qui concerne les « contrats bleus » à peine 10 % des directeurs ont la responsabilité de cette organisation mais la moitié (49 %) y participent, ce qui leur a valu généralement une rémunération annuelle de 296 euros.

A côté de ces activités proposées aux écoliers, la Ville de Paris organise dans les écoles deux activités, dont la rémunération est importante, même si elles ne touchent qu'une petite partie des écoles :

- les cours d'adultes dans 92 écoles, dont l'organisation est rémunérée entre 2 000 et 4 000 euros. En 2003 c'est le cas dans 60 % des écoles mais quelques unités atteignent plus de 5 000 euros,
- les 9 centres scolaires sportifs expliquent une rémunération annuelle située dans une fourchette de 1 400 à 3 500 euros.

Le relevé des sommes versées en 2003 par la Ville de Paris atteste que presque tous les directeurs ont perçu des rémunérations accessoires substantielles : 10 directeurs ont perçu plus de 10 000 euros sur l'année, 1/3 a perçu plus de 5 000 euros, 22,4 % entre 4 999 et 4 000 euros et 37,3 % entre 3 999 et 3 000 euros.

Sur la base des déclarations faites par les directeurs eux-mêmes et des renseignements pris par la mission, il apparaît que tous les intéressés, déchargés à plein temps, accomplissent un service annuel qui n'est pas supérieur au maximum légal des fonctionnaires de 1 600 heures : ils perçoivent donc des rémunérations complémentaires pour des activités incluses en réalité dans leur temps de service annuel normal.

Dans ces conditions, la Ville de Paris rémunère deux fois les activités qu'elle confie aux directeurs, une première fois en remboursant à l'Etat les compléments de décharges qu'elle leur accorde pour faire ce travail, une deuxième fois en versant directement aux intéressés une compensation financière pour l'exécution de ces mêmes tâches qu'ils accomplissent pourtant pendant leur temps légal de travail.

ANNEXE N° 4

**REPARTITION PAR ARRONDISSEMENT DU NOMBRE DES INSPECTIONS
INDIVIDUELLES DES PROFESSEURS TITULAIRES
DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC**

Arrondissement	<i>nombre de professeurs du public</i>	<i>nombre de professeurs inspectés</i>	<i>pourcentage des professeurs inspectés</i>
1	56	11	19,6%
2	28	5	17,9%
3 (1)	408	89	21,8%
4	212	29	13,7%
5 (1)	525	84	16,0%
6 (1)	451	40	8,9%
7	190	11	5,8%
8	330	27	8,2%
9 (1)	483	76	15,7%
10 (1)	333	53	15,9%
11 (1)	477	62	13,0%
12 (1)	676	81	12,0%
13	1132	139	12,3%
14	508	85	16,7%
15 (1)	945	117	12,4%
16	726	68	9,4%
17	679	63	9,3%
18 (1)	548	81	14,8%
19	856	105	12,3%
20	698	90	12,9%

(1) : arrondissement concerné par les inspections coordonnées.

ANNEXE N°5

**REPARTITION DES VŒUX DES ELEVES PAR ETABLISSEMENT
POUR L'ENTREE EN SECONDE GENERALE
RENTREE 2003**

		<i>voeux1</i>	<i>voeux2</i>	<i>voeux3</i>
LT	AUGUSTE RENOIR	100,00 %	0,00 %	0,00 %
LT	BOULLE E.S.A.A.	100,00 %	0,00 %	0,00 %
LGT	CHAPTAL	100,00 %	0,00 %	0,00 %
LG	CONDORCET	100,00 %	0,00 %	0,00 %
LG	GEORGES BRASSENS	100,00 %	0,00 %	0,00 %
LG	HENRI IV	100,00 %	0,00 %	0,00 %
LG	LAVOISIER	100,00 %	0,00 %	0,00 %
LG	LOUIS LE GRAND	100,00 %	0,00 %	0,00 %
LG	BUFFON	99,19 %	0,81 %	0,00 %
LG	CHARLEMAGNE	99,01 %	0,99 %	0,00 %
LG	HELENE BOUCHER	98,83 %	1,17 %	0,00 %
LG	MONTAIGNE	98,21 %	1,07 %	0,36 %
LG	CARROT	98,02 %	0,00 %	1,58 %
LG	CLAUDE MONET	97,53 %	1,54 %	0,62 %
LGT	MAURICE RAVEL	97,36 %	2,35 %	0,29 %
LGT	JEAN-BAPTISTE SAY	97,35 %	2,65 %	0,00 %
LG	JEAN DE LA FONTAINE	97,22 %	2,78 %	0,00 %
LG	FENELON	95,97 %	1,61 %	0,00 %
LG	VICTOR DURUY	95,07 %	4,58 %	0,35 %
LG	JULES FERRY	94,59 %	5,41 %	0,00 %
LGT	PAUL BERT	93,90 %	1,22 %	0,00 %
LG	JANSON DE SAILLY	91,58 %	4,91 %	2,81 %
LG	MOLIERE	91,57 %	3,37 %	1,12 %
LT	EC.NAT.CHIMIE PHY. BIOLOG.	91,03 %	2,07 %	4,83 %
LGT	ARAGO	90,05 %	8,90 %	0,52 %
LG	PAUL VALÉRY	89,91 %	3,67 %	1,83 %
LGT	TURGOT	88,58 %	9,06 %	1,57 %
LGT	SIMONE WEIL	87,18 %	6,41 %	2,56 %
LT	DIDEROT	86,81 %	10,99 %	0,00 %
LGT	VOLTAIRE	85,76 %	7,12 %	3,73 %
LG	VICTOR HUGO	85,11 %	14,18 %	0,71 %
LGT	RACINE	83,62 %	11,49 %	4,31 %
LGT	SOPHIE GERMAIN	81,15 %	15,71 %	2,62 %
LG	RODIN	80,42 %	12,50 %	5,00 %
LGT	HONORE DE BALZAC	69,01 %	11,11 %	11,73 %
LGT	EMILE DUBOIS	67,74 %	14,52 %	6,45 %
LG	CAMILLE SEE	66,86 %	26,74 %	3,49 %
LT	JACQUARD	58,82 %	22,35 %	8,24 %
LG	ALPHONSE DE LAMARTINE	58,44 %	19,48 %	18,83 %
LG	GABRIEL FAURÉ	56,05 %	29,15 %	8,97 %
LG	COLBERT	54,22 %	19,11 %	17,78 %
LGT	CLAUDE BERNARD	42,62 %	22,95 %	16,39 %
LG	JACQUES DECOUR	41,60 %	25,19 %	19,85 %
LGT	ROGER VERLOMME	39,25 %	8,41 %	9,35 %
LGT	RABELAIS-PARAM ET SOCIAL	30,34 %	4,49 %	6,74 %
LGT	FRANCOIS VILLON	29,13 %	5,83 %	8,25 %
LGT	HENRI BERGSON	27,57 %	3,68 %	6,99 %

ANNEXE N° 6

Effectifs et moyennes des candidats par situation déclarée

PARIS

session 2003

effectif et moyenne généraux dans les principales séries

SITUATION CANDIDAT	SECTEUR	CONTRAT	BAC ES	BAC L	BAC S	BAC SMÉ	BAC STI	BAC STT	BAC PROJ	BAC FRC SERV						
SCOLAIRE	SECTEUR PUBLIC		2230	1941	4426	303	9,17	783	10,07	1572	9,16	532	10,53	1012	10,46	
	SECTEUR PRIVE	PRIME SOUS CONTRAT D'ASSOCIATION	1827	991	2112	258	10,02	179	10,90	765	9,87	63	12,76	373	11,06	
	SECTEUR PRIVE	PRIME SOUS CONTRAT SIMPLE	7	1	8,24											
	SECTEUR PRIVE	PRIME HORS CONTRAT	352	190	8,43		52	8,07	115	9,79				14	10,00	
INDIVIDUEL	SANS OBJET		246	189	8,03		47	7,72	238	8,16						
ENSEIGNEMENT A DISTANCE	SECTEUR PUBLIC		94	7,83	110	8,02	105	7,43	9	6,96	4	8,51	52	7,86		
APPRENTISSAGE	SECTEUR PUBLIC											7	11,31	15	10,22	
	SECTEUR PRIVE	PRIME HORS CONTRAT												13	9,13	
	SECTEUR PRIVE											255	10,86	590	11,10	
FORMATION CONTINUE	SECTEUR PUBLIC													5	9,79	
	SECTEUR PRIVE	PRIME HORS CONTRAT												2	12,92	
	SANS OBJET											18	9,24			
			4758	10,15	3422	10,79	7114	11,01	633	9,41	1065	10,00	2742	9,27	862	10,80
																2059



Effectifs et moyennes des candidats par situation déclarée

FRANCE METRO + DOM

session 2003

effectif et moyenne générale dans les principales séries

SITUATION CANDIDAT	SECTEUR	CONTRAT	BAC ES	BAC L	BAC S	BAC SME	BAC STI	BAC STI	BAC STI	BAC STI	BAC PRO D	BAC PRO D	BAC PRO D	BAC SERV				
SCOLAIRE																		
	SECTEUR PUBLIC		74815	10,32	47999	10,83	124199	11,09	13534	9,83	39778	10,39	79723	10,00	27374	10,88	34976	11,15
	SECTEUR PRIVE	PRIVE SOUS CONTRAT D'ASSOCIATION	21112	10,90	10460	11,15	30773	11,54	8244	10,15	5977	10,89	16201	10,49	4583	11,59	12304	11,49
	SECTEUR PRIVE	PRIVE SOUS CONTRAT SIMPLE	7	9,10	4	9,41	11	8,24										
	SECTEUR PRIVE	PRIVE HORS CONTRAT	701	8,44	529	9,56	1006	9,33	51	8,06	92	9,93	459	9,35	91	11,31	231	10,83
	SECTEUR PRIVE	INCONNU							13	11,16	17	9,88	7	9,49			34	10,78
	SECTEUR PRIVE		4	9,25	3	9,45	4	8,28							12	11,81	52	11,77
INDIVIDUEL	SANS OBJET		2907	8,04	2366	8,27	3173	7,46	1126	7,79	1401	7,88	4992	8,10	2695	9,03	4785	9,20
ENSEIGNEMENT A DISTANCE	SECTEUR PUBLIC		727	7,92	733	8,25	849	7,26	236	7,85	156	7,27	869	7,97	55	9,70	436	9,80
	SECTEUR PRIVE				14	11,10												
APPRENTISSAGE	SECTEUR PUBLIC														1123	11,19	963	11,49
	SECTEUR PRIVE	PRIVE SOUS CONTRAT D'ASSOCIATION													123	11,93	3	11,80
	SECTEUR PRIVE	PRIVE HORS CONTRAT													551	11,77	240	11,09
	SECTEUR PRIVE														6395	11,50	4127	11,13
	SANS OBJET														608	11,48	373	10,90
FORMATION CONTINUE	SECTEUR PUBLIC								15	7,99	8	10,30			1887	11,06	2074	11,75
	SECTEUR PRIVE	PRIVE SOUS CONTRAT D'ASSOCIATION													73	11,47	212	11,55
	SECTEUR PRIVE	PRIVE HORS CONTRAT										5	9,26	216	10,63	878	10,79	
	SECTEUR PRIVE								18	8,61					283	11,40	1146	10,92
	SECTEUR PRIVE	INCONNU															64	10,96
	SANS OBJET								18	9,24	45	8,98	3	9,97	491	10,70	2392	10,68
			100273	10,35	62108	10,75	160028	11,07	23259	9,82	47464	10,37	102269	9,96	46360	10,97	65310	11,06

ANNEXE 7

Moyenne sur 20 au baccalauréat S, L et ES, et rang national ⁽¹⁾ par discipline pour les élèves du public (EPLÉ) et du privé sous contrat

Source DEP

Bac S		<i>Mathématiques</i>		<i>Physique-Chimie</i>		<i>S V T</i>	
<i>public 2003</i>	<i>PARIS</i>	9,29	18	13,52	4	10,43	25
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,20		12,94		10,69	
<i>privé 2003</i>	<i>PARIS</i>	9,29	20	13,78	3	10,73	18
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,74		13,33		11,01	
<i>public 2002</i>	<i>PARIS</i>	9,57	6	11,46	3	11,04	21
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,39		10,80		11,38	
<i>privé 2002</i>	<i>PARIS</i>	9,47	19	11,61	8	11,10	20
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,85		11,20		11,55	
		<i>Français écrit</i>		<i>Français oral</i>		<i>Histoire Géographie</i>	
<i>public 2003</i>	<i>PARIS</i>	9,48	22	11,37	18	9,80	22
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,66		11,37		10,06	
<i>privé 2003</i>	<i>PARIS</i>	9,53	27	11,88	14	10,23	10
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,97		11,84		10,24	
<i>public 2002</i>	<i>PARIS</i>	9,54	24	11,54	14	9,80	25
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,75		11,52		10,12	
<i>privé 2002</i>	<i>PARIS</i>	9,77	20	12,06	13	9,88	28
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,96		12,02		10,44	
		<i>Philosophie</i>		<i>EPS</i>		<i>TPE</i>	
<i>public 2003</i>	<i>PARIS</i>	8,78	14	13,72	13	13,79	29
	<i>Total Métropole + DOM</i>	8,74		13,72		14,26	
<i>privé 2003</i>	<i>PARIS</i>	8,97	19	13,64	13	14,38	26
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,00		13,74		14,81	
<i>public 2002</i>	<i>PARIS</i>	8,89	7	14,18	17	15,01	27
	<i>Total Métropole + DOM</i>	8,63		14,13		15,28	
<i>privé 2002</i>	<i>PARIS</i>	8,53	24	13,98	18	14,58	26
	<i>Total Métropole + DOM</i>	8,77		14,09		15,03	
		<i>Anglais LV1</i>		<i>Espagnol LV2</i>			
<i>public 2003</i>	<i>PARIS</i>	11,59	2	10,65	8		
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,78		10,30			
<i>privé 2003</i>	<i>PARIS</i>	12,15	3	10,68	14		
	<i>Total Métropole + DOM</i>	11,42		10,64			
<i>public 2002</i>	<i>PARIS</i>	11,02	1	10,74	5		
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,89		10,14			
<i>privé 2002</i>	<i>PARIS</i>	10,91	6	10,43	11		
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,47		10,27			

Bac L		<i>Français écrit</i>		<i>Français oral</i>		<i>Enseig scientifique</i>	
<i>public 2003</i>	<i>PARIS</i>	9,67	10	11,45	10	11,57	10
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,43		11,27		11,37	
<i>privé 2003</i>	<i>PARIS</i>	9,36	20	11,61	16	10,57	28
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,58		11,69		11,71	
<i>public 2002</i>	<i>PARIS</i>	9,84	13	11,74	5	10,36	25
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,73		11,46		10,83	
<i>privé 2002</i>	<i>PARIS</i>	9,40	22	11,64	22	9,71	29
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,74		11,81		10,86	
		<i>Mathématiques</i>		<i>Littérature</i>		<i>Histoire Géographie</i>	
<i>public 2003</i>	<i>PARIS</i>	13,23	6	9,79	14	10,19	8
	<i>Total Métropole + DOM</i>	12,50		9,75		9,93	
<i>privé 2003</i>	<i>PARIS</i>	12,51	20	8,57	26	9,50	26
	<i>Total Métropole + DOM</i>	13,11		9,78		10,01	
<i>public 2002</i>	<i>PARIS</i>	10,42	10	9,67	19	10,11	10
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,10		9,71		9,85	
<i>privé 2002</i>	<i>PARIS</i>	9,38	22	9,02	27	9,85	18
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,49		9,77		10,09	

Bac L suite		<i>Philosophie</i>		<i>EPS</i>		<i>TPE</i>	
<i>public 2003</i>	<i>PARIS</i>	9,63	6	12,15	16	14,57	5
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,30		12,17		13,94	
<i>privé 2003</i>	<i>PARIS</i>	9,44	14	12,19	17	14,26	19
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,46		12,36		14,43	
<i>public 2002</i>	<i>PARIS</i>	9,64	4	12,90	13	15,53	4
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,21		12,78		14,88	
<i>privé 2002</i>	<i>PARIS</i>	9,21	14	12,81	17	14,34	20
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,22		12,86		14,59	
		<i>Anglais LV1</i>		<i>Espagnol LV2</i>			
<i>public 2003</i>	<i>PARIS</i>	11,34	2	11,37	7		
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,45		10,57			
<i>privé 2003</i>	<i>PARIS</i>	10,89	15	10,40	20		
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,96		10,80			
<i>public 2002</i>	<i>PARIS</i>	11,04	4	10,98	9		
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,56		10,60			
<i>privé 2002</i>	<i>PARIS</i>	10,65	18	10,57	18		
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,88		10,71			

Bac ES		<i>Français écrit</i>		<i>Français oral</i>		<i>Enseig scientifique</i>	
<i>public 2003</i>	<i>PARIS</i>	8,88	25	10,98	18	9,59	25
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,35		10,98		10,24	
<i>privé 2003</i>	<i>PARIS</i>	9,19	27	11,37	18	9,84	22
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,61		11,46		10,22	
<i>public 2002</i>	<i>PARIS</i>	9,33	21	11,29	12	9,70	21
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,47		11,23		10,22	
<i>privé 2002</i>	<i>PARIS</i>	9,57	17	11,80	16	9,82	19
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,73		11,87		10,09	
		<i>Histoire Géographie</i>		<i>Maths appliqués Eco Sc Soc</i>		<i>Sciences économ et sociales</i>	
<i>public 2003</i>	<i>PARIS</i>	9,85	22	8,51	21	9,78	23
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,02		8,95		10,07	
<i>privé 2003</i>	<i>PARIS</i>	10,03	18	9,65	20	9,55	25
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,25		10,46		10,01	
<i>public 2002</i>	<i>PARIS</i>	10,19	14	9,12	16	9,43	24
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,05		9,23		9,76	
<i>privé 2002</i>	<i>PARIS</i>	10,22	19	10,16	15	9,48	25
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,41		10,54		9,94	
		<i>Philosophie</i>		<i>EPS</i>		<i>TPE</i>	
<i>public 2003</i>	<i>PARIS</i>	8,35	22	12,89	19	13,80	13
	<i>Total Métropole + DOM</i>	8,62		13,05		13,72	
<i>privé 2003</i>	<i>PARIS</i>	8,98	15	13,14	17	13,96	25
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,01		13,26		14,24	
<i>public 2002</i>	<i>PARIS</i>	8,90	15	13,51	18	14,89	12
	<i>Total Métropole + DOM</i>	8,87		13,51		14,75	
<i>privé 2002</i>	<i>PARIS</i>	8,98	20	13,57	19	13,97	23
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,08		13,63		14,45	
		<i>Anglais LV1</i>		<i>Espagnol LV2</i>			
<i>public 2003</i>	<i>PARIS</i>	11,31	2	11,80	8		
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,29		11,33			
<i>privé 2003</i>	<i>PARIS</i>	11,69	4	11,99	7		
	<i>Total Métropole + DOM</i>	11,16		11,77			
<i>public 2002</i>	<i>PARIS</i>	10,42	2	11,89	2		
	<i>Total Métropole + DOM</i>	9,42		11,43			
<i>privé 2002</i>	<i>PARIS</i>	11,04	2	11,64	12		
	<i>Total Métropole + DOM</i>	10,30		11,67			

(1) Le rang national a été calculé séparément pour les élèves du public et pour ceux du privé sous contrat.

ANNEXE 8

Répartition des notes par épreuve

Secteur Public

Académie de PARIS

session 2003



XXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

	EPREUVES / NOTES	total																			moyenne acad.	moyenne élab.	moyen élab - moyen acad.			
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20						
BAC L	CAS GENE																					72	12,90	11,42	1,48	
	ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE					2					3	3	5	6	9	11	16	4	7	4	1	1	73	9,49	9,56	-0,09
	Français ET LITTÉRATURE ECRIT	1	2	5	7	11	7	6	8	6	4	6	5	1	2	2							73	12,27	11,33	0,94
	Français ET LITTÉRATURE ORAL			1	2	3	2	5	7	8	13	6	7	7	6	3	2	1					72	11,29	10,08	1,21
	HISTOIRE ET GEOGRAPHIE			1	2	5	9	3	11	9	6	8	6	7	1	2							72	12,58	9,56	3,00
	LITTÉRATURE			2	1	2	2	3	5	7	9	14	6	8	9	4							72	14,43	12,97	1,46
	MATHÉMATIQUES-INFORMATIQUE			2	4	4	5	13	7	9	9	7	5	4	2	1							72	10,65	9,52	1,14
	PHILOSOPHIE			1						4	4	5	7	13	7	7							61	13,90	14,54	-0,64
	TRAVAUX PERSONNELS ENCADRÉS			1					1	1	3	11	10	13	9	10	2	1					64	12,61	12,14	0,47
	EPS APTÉ			1								1	1	1	2	4	1	1	1	1	1		14	14,07	11,77	2,30
	ALLEMAND LANGUE VIVANTE 1			1								1	1	1	2	4	1	1	1	1	1		54	12,52	11,16	1,36
	ALLEMAND LANGUE VIVANTE 2											3	1	3	11	10	12	4	4	3	2	1	17	12,94	11,99	0,95
	ANGLAIS LANGUE VIVANTE 1										2	1	2	1	2	4	3	1	1				23	11,65	11,20	0,45
	ANGLAIS LANGUE VIVANTE 2										1	2	2	4	4		6	1	1				9	13,11	13,26	-0,15
	ESPAGNOL LANGUE VIVANTE 2										1	1	1	3	1	1	1	1	1				20	13,40	12,48	0,92
	ESPAGNOL LANGUE VIVANTE 3											1	3	1	6	2	5	2					12	15,92	13,76	2,16
	ITALIEN LANGUE VIVANTE 2												1	1	2	1	2	2	1	1	1		13	12,54	11,72	0,81
	ITALIEN LANGUE VIVANTE 3																									
	LATIN LANGUE VIVANTE 2																									

ANNEXE N° 9

**LISTE DES MEMBRES DES INSPECTIONS GENERALES
AYANT PARTICIPE A L'EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT
DANS L'ACADEMIE DE PARIS**

EQUIPE DE PILOTAGE :

<i>inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche</i>	<i>inspection générale de l'éducation nationale</i>
Gérard SAURAT, rapporteur	Gilbert PIETRYK, rapporteur
Bibiane DESCAMPS	Jean-Paul DELAHAYE
Lucienne DUTRIEZ	Jean MOUSSA
Jean-Paul PITTOORS	Jean-Louis POIRIER

INSPECTEURS GENERAUX AYANT PARTICIPE AUX VISITES DE TERRAIN :

<i>inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche</i>	<i>inspection générale de l'éducation nationale</i>
Martine CAFFIN RAVIER	Yves BOTTIN
Marie-Françoise CHOISNARD	Daniel CHARBONNIER
Jean GEOFFROY	Jean EHRSAM
Jocelyne LEYDIER	Bruno LEVALLOIS
Jean-Claude LUC	Francis LOSCOT
	Annie MAMECIER
	Claude NAVA
	Jacques PERRIN

ANNEXE N° 10

**LISTE DES ECOLES, CIRCONSCRIPTIONS, COLLEGES ET LYCEES PUBLICS
ET PRIVES SOUS CONTRAT VISITES**

Les 2^{ème}, 8^{ème}, 15^{ème} et 25^{ème} circonscriptions, leur IEN et leurs équipes

Les directions et les enseignants des écoles :

11, rue d'Argenteuil, Paris 1^{er}
27, rue de la Sourdière, Paris 1^{er}
6, rue de Louvois, Paris 2^{ème}
31, rue Saint Bernard, Paris 11^{ème}
22, rue Saint-Maur, Paris 11^{ème}
29, rue Servan, Paris 11^{ème}
87, boulevard Arago, Paris 14^{ème}
3, rue d'Alésia, Paris 14^{ème}
12, rue d'Alésia, Paris 14^{ème}
65, rue Damrémont, Paris 18^{ème}
67, rue Damrémont, Paris 18^{ème}
94, rue Joseph de Maistre, Paris 18^{ème}

Les collèges :

Collège J.B. Poquelin, Paris 1^{er}
Collège et école Sœur Rosalie, Paris 5^{ème}
Collège Saint-Sulpice, Paris 6^{ème}
Collège Jules Ferry, Paris 9^{ème}
Collège Claude Monet, Paris 13^{ème}
Collège Gabriel Fauré, Paris 13^{ème}
Collège Saint-Exupéry, Paris 14^{ème}
Collège Anne Franck, Paris 11^{ème}
Collège Pilâtre du Rozier, Paris 11^{ème}
Collège François Villon, Paris 14^{ème}
Collège André Citroën, Paris 15^{ème}
Collège et école Gerson, Paris 16^{ème}
Collège Coysevox, Paris 18^{ème}

Les lycées :

Lycée Saint-Sulpice, Paris 6^{ème}
Lycée Jules Ferry, Paris 9^{ème}
Lycée professionnel M. Deprez, Paris 11^{ème}
Lycée Gabriel Fauré, Paris 13^{ème}
Lycée Claude Monet, Paris 13^{ème}
Lycée François Villon, Paris 14^{ème}
Lycée professionnel F. Flocon, Paris 18^{ème}
Lycée Rabelais, Paris 18^{ème}
Lycée Diderot, Paris 19^{ème}
Lycée professionnel E. Dolet, Paris 20^{ème}
Les proviseurs des lycées Henri IV et Louis-le-Grand, Paris 5^{ème}

LISTE DES ENTRETIENS REALISES PAR LES INSPECTIONS GENERALES

A l'intérieur du système éducatif

le recteur de l'académie
le directeur de l'académie
le vice-chancelier de l'académie, chargé de l'enseignement supérieur
l'inspecteur d'académie chargé du 1^{er} degré
l'inspectrice de l'éducation nationale, adjointe à l'IA du 1^{er} degré
l'inspecteur d'académie chargé du second degré
l'inspecteur d'académie adjoint à l'inspecteur d'académie du second degré
le secrétaire général de l'enseignement scolaire
le secrétaire général adjoint de l'académie chargé du 1^{er} degré
la secrétaire générale adjointe de l'académie, chargée du 2d degré
la directrice de cabinet du recteur
la directrice de cabinet du directeur
un panel d'IEN de circonscription
la doyenne des IA-IPR et des IEN ET/EG
un groupe représentatif des IA-IPR
un groupe représentatif des IEN ET/EG
les IA-IPR et IEN ET/EG de STI et d'économie-gestion
les IA-IPR Vie scolaire
le chef du service académique d'information et d'orientation
la déléguée académique à l'enseignement technique
le délégué académique à la formation continue
la directrice des ressources humaines
le délégué académique à la formation des personnels de l'éducation nationale
la proviseure Vie scolaire
le responsable académique de l'éducation prioritaire
le responsable académique du CASNAV
un panel de proviseurs de lycées généraux et technologiques
un panel de proviseurs de lycées professionnels
un panel de principaux de collège
un panel de chefs d'établissement adjoints
les huit animateurs des bassins de formation
les huit responsables des affaires de personnel dans les bassins
les inspecteurs de l'information et de l'orientation
un panel de directeurs de CIO
le responsable du SSA
la responsable du CAPTI
les chefs de division de la DE, de la DOPS, de la DPE, de la DEE, de la DEP, de la DOPAOS
les membres de l'équipe académique de l'adaptation scolaire et des SEGPA
les médecins, assistantes sociales et infirmières conseillers techniques à compétence académique ou départementale
les responsables de l'équipe EAVS

les délégués élus des élèves au CAVL
les représentants élus des personnels enseignants du 1^{er} degré (SNUIPP, UNSA, SUD-Education, FO)
les représentants élus des personnels du second degré ⁽⁴⁴⁾ (CGT, SUD-Education, SNALC)
les représentants élus des personnels ATOSS
un panel de conseillers principaux d'éducation de lycée
un panel de conseillers principaux d'éducation de collège
un panel de professeurs principaux de 3^{ème}
les parents d'élèves de la PEEP
le directeur du CRDP
à l'IUFM de Paris, la direction, un panel de formateurs et les représentants des stagiaires des 1^{er} et 2nd degrés

Pour l'enseignement catholique sous contrat

le directeur diocésain de l'enseignement catholique
le directeur diocésain adjoint chargé du 1^{er} degré
l'adjoint au directeur diocésain chargé du 2nd degré
les animatrices formatrices du 1^{er} degré
les responsables des 4 secteurs géographiques de l'enseignement privé
un panel de chefs d'établissement privés
la présidente de l'association des parents d'élèves de l'enseignement catholique
le secrétaire général de l'union régionale des organismes de gestion (UROGEC)

Les autres représentants de l'Etat et les partenaires du système éducatif

le préfet de Paris, préfet de la région Île-de-France
le directeur des affaires scolaires du conseil régional d'Île-de-France
le maire-adjoint de Paris chargé des affaires scolaires
le conseiller du maire de Paris en charge des affaires scolaires
les maires des 6^{ème}, 9^{ème} et 14^{ème} arrondissements de Paris
la directrice des affaires scolaires de la Ville de Paris
les chefs des divisions des affaires scolaires de la Ville de Paris
le procureur de la République et ses collaborateurs
le directeur départemental des affaires sanitaires et sociales
le directeur départemental de la protection judiciaire de la jeunesse
le responsable en charge à la préfecture de police de Paris du service de prévention, d'études et d'orientation anti-délinquance
le directeur départemental de la jeunesse et des sports
le directeur départemental du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle
des représentants des branches professionnelles, chambre des métiers, chambre de commerce, fédérations de l'hôtellerie et du bâtiment

⁴⁴ Les enseignants représentants du SNES et de FO ainsi que les parents d'élèves de la FCPE ont été invités à rencontrer la mission ; ils ne se sont pas rendus à cette invitation.