

Inspection générale
de l'éducation nationale

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

Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Strasbourg

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

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



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

*Inspection générale
de l'Éducation nationale*

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

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

OCTOBRE 2006

*Inspection générale de l'Éducation
nationale*

Jean-Georges KUHN

Guy MÉNANT

Christine SAINT-MARC

Alain SÉRÉ

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

Thierry BERTHÉ

Jean-Pierre LACOSTE

Jacques SOULAS

SOMMAIRE

ABSTRACT	5
INTRODUCTION	13
1. L'ALSACE ET SES HORIZONS : IDENTITÉS ET PERSPECTIVES.....	17
1.1. LES IDENTITES ALSACIENNES : DIMENSIONS GEOGRAPHIQUES, HISTORIQUES ET CULTURELLES	17
1.1.1. <i>La géographie de l'Alsace</i>	18
1.1.2. <i>L'impact de l'histoire de l'Alsace</i>	19
1.1.3. <i>Des références culturelles marquantes</i>	23
1.2. UN ATOUT MAJEUR : LE DYNAMISME DEMOGRAPHIQUE	27
1.2.1. <i>La démographie, élément du développement économique</i>	28
1.2.2. <i>Une immigration soutenue et diversifiée</i>	32
1.2.3. <i>La démographie scolaire, une évolution nuancée</i>	36
1.3. LES MUTATIONS ECONOMIQUES ET SOCIALES : TENDANCES ET IMPACTS	39
1.3.1. <i>Une forte tradition de dynamisme industriel : « les 60 glorieuses »</i>	40
1.3.2. <i>La forte montée du chômage depuis fin 2001</i>	43
1.3.3. <i>Le poids de l'emploi transfrontalier</i>	47
1.3.4. <i>Des poches de difficultés sociales</i>	48
1.3.5. <i>Le modèle économique alsacien menacé : vers quelles évolutions ?</i>	54
1.4. LES TERRITOIRES ET LEUR COMPLEXITE	62
1.4.1. <i>Les coopérations supra régionales</i>	63
1.4.2. <i>Les territoires infra régionaux, facteurs de complexité</i>	64
1.4.3. <i>L'ambiguïté des territoires de l'animation académique</i>	65
2. L'ÉDUCATION ET LA FORMATION EN ALSACE : STRUCTURES, PERFORMANCES, MOYENS.....	68
2.1. LES PARCOURS, LES RESULTATS ET L'INSERTION DES ELEVES	69
2.1.1. <i>Dans la scolarité obligatoire</i>	69
2.1.2. <i>Dans la voie professionnelle</i>	80
2.1.3. <i>Dans la voie générale et technologique</i>	92
2.1.4. <i>Dans l'enseignement supérieur</i>	96
2.2. LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE.....	98
2.2.1. <i>Un réseau restructuré et efficace</i>	99
2.2.2. <i>...mais des freins au développement des actions</i>	99
2.3. LA POLITIQUE DES LANGUES ET L'OUVERTURE INTERNATIONALE	100
2.3.1. <i>Les déterminants de cette politique : un croisement d'influences contraires</i>	100
2.3.2. <i>Une politique qui affiche sa spécificité</i>	101
2.3.3. <i>...mais qui peut faire débat</i>	104
2.3.4. <i>Des questions essentielles</i>	113
2.3.5. <i>La question des moyens</i>	117
2.3.6. <i>L'ouverture internationale</i>	119
2.3.7. <i>Les dispositifs de pilotage</i>	121

2.4. LES TICE ET LEURS USAGES	122
2.4.1. <i>Un taux d'équipement convenable en lycée et des accès au réseau performants, mais des efforts à faire au collège et dans le premier degré.....</i>	122
2.4.2. <i>Un engagement important des collectivités territoriales, en partenariat étroit avec l'Éducation Nationale</i>	123
2.4.3. <i>Un dispositif d'assistance à plusieurs niveaux, particulièrement efficace en lycée.....</i>	124
2.4.4. <i>Un site académique dynamique, mais qui illustre bien les difficultés de positionnement des TICE.....</i>	126
2.4.5. <i>Des usages lents à démarrer... ..</i>	127
2.4.6. <i>...mais une action prioritaire qui concentre l'attention et les énergies : l'ENT.....</i>	129
2.5. L'ORIENTATION ET L'AFFECTATION	131
2.6. LES CHOIX BUDGETAIRES ET LES MARGES DE MANŒUVRE	142
3. DES POINTS D'APPUI POUR LA CONSTRUCTION DE NOUVEAUX ÉQUILIBRES.....	152
3.1. L'ADAPTATION DE L'OFFRE DE FORMATION : VISEES ACADEMIQUES ET PROJET REGIONAL A L'ÉPREUVE DES FAITS ET DE L'OPINION	154
3.1.1. <i>L'évolution de la doctrine académique.....</i>	154
3.1.2. <i>Le recentrage des objectifs du schéma régional de l'éducation et de la formation 2004-2009.....</i>	158
3.1.3. <i>De nouveaux défis pour l'appareil de formation alsacien.....</i>	160
3.2. L'ÉVOLUTION DE LA CARTE DES FORMATIONS : ORIENTATIONS ET PILOTAGE	164
3.2.1. <i>Développer la fonction prospective en mutualisant données et compétences</i>	164
3.2.2. <i>Inscrire le travail d'élaboration de la carte des formations dans un horizon de moyen terme, en proposant des objectifs plus concrets et explicites et en favorisant l'émergence de véritables stratégies complémentaires d'établissement.....</i>	166
3.2.3. <i>Restructurer l'offre de formation sur le territoire alsacien.....</i>	169
3.2.4. <i>Redéfinir les procédures en favorisant la pluralité des points de vue, la concertation et la responsabilisation locale en appui sur une expertise régionale</i>	173
3.3. LA QUESTION CENTRALE DE L'ORIENTATION ET DE L'AFFECTATION DES ÉLÈVES : AVANÇÉES ET MARGES DE PROGRES	175
3.3.1. <i>Recentrer les initiatives à partir des besoins : ceux des élèves, ceux des établissements.....</i>	176
3.3.2. <i>Améliorer et clarifier l'information et la communication sur les tendances d'évolution de l'emploi, des métiers en relation avec l'offre de formation.....</i>	179
3.3.3. <i>Mobiliser davantage tous les intervenants dans une culture commune et partagée.....</i>	181
3.3.4. <i>Mieux définir et expliciter les nouvelles procédures d'affectation pour en faire un outil partagé et efficace au service d'une meilleure orientation des élèves et maîtrise des flux.....</i>	183
3.4. LA PRISE EN CHARGE DE TOUS LES ÉLÈVES : REUSSITES ET RUPTURES	184
3.4.1. <i>Traiter de manière organisée et systématique la réussite et la difficulté scolaire</i>	185
3.4.2. <i>Promouvoir et valoriser les dispositifs de positionnement et d'accompagnement des élèves aux différents points de passage inter-degrés du système éducatif.....</i>	188
3.5. L'ALTERNANCE ET LA PROFESSIONNALISATION AU SERVICE DE LA REUSSITE ET DE L'INSERTION	194
3.5.1. <i>Mobiliser l'alternance au collège dans le seul but de réduire les sorties sans qualification, en ouvrant l'accès aux formations et en renforçant la motivation des élèves.....</i>	195
3.5.2. <i>Faire de l'apprentissage une voie de formation ouverte à tous, jusqu'aux diplômes de niveau supérieur, au service de la promotion sociale des jeunes alsaciens.....</i>	197
3.5.3. <i>Renforcer la contribution des universités à la professionnalisation et à l'insertion des étudiants en formation initiale ou continue.....</i>	201
3.6. L'APPUI SUR LE BILINGUISME POUR PROMOUVOIR LE PLURILINGUISME	204
3.6.1. <i>Faire évoluer l'offre de langues.....</i>	204
3.6.2. <i>Améliorer sa lisibilité.....</i>	205

3.6.3. <i>Mettre en œuvre une politique de qualité</i>	208
3.6.4. <i>Clarifier la question des moyens</i>	211
3.7. LE RENFORCEMENT ET LA MISE EN COHERENCE DES ACTIONS TRANSVERSALES DANS LES ECOLES ET DANS LES ETABLISSEMENTS	212
3.7.1. <i>Conforter et valoriser l'action éducative, sociale et culturelle</i>	212
3.7.2. <i>Soutenir l'implication des familles et en tirer parti</i>	217
3.7.3. <i>Poursuivre et développer la dynamique régionale autour des Espaces numériques de travail, sans renoncer aux autres dimensions des TICE</i>	219
3.8. UN MANAGEMENT RENOUVELE, POINT DE PASSAGE NECESSAIRE POUR UN PILOTAGE RENFORCE ET ACCEPTÉ	223
3.8.1. <i>Apporter de la valeur au management des acteurs du système éducatif et leur témoigner de la reconnaissance</i>	224
3.8.2. <i>Prendre appui sur la démarche d'auto-évaluation et de contractualisation pour ouvrir le dialogue avec les équipes pédagogiques et éducatives</i>	226
3.8.3. <i>Impliquer davantage les IA-DSDEN, les corps d'inspection et les conseillers du recteur</i>	228
3.8.4. <i>Recentrer les missions des corps d'inspection et soutenir l'engagement des inspecteurs</i>	230
3.8.5. <i>Relancer la modernisation des services rectoraux par une amélioration substantielle des conditions de travail des personnels et par une animation plus active des services</i>	234
3.8.6. <i>Rénover la formation de l'encadrement et lier plus étroitement la formation des enseignants aux objectifs académiques</i>	236
CONCLUSION	238
ANNEXES	247

ABSTRACT

L'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Strasbourg figure parmi les dernières évaluations de ce type conduites par les inspections générales depuis l'année scolaire 1998-1999.

Peut-être plus qu'ailleurs en Alsace, l'école apparaît comme le produit de l'histoire de cette région, marquée par sa géographie, mais interrogée aussi par les inflexions récentes de son économie et de sa démographie. Ces particularités justifient que l'analyse proposée ne dissocie pas l'académie de la région où le système éducatif occupe désormais une position stratégique par rapport au contexte socio-économique.

1. L'Alsace et ses horizons : identités et perspectives

1-1 Les identités alsaciennes : dimensions géographique, historiques et culturelles

La géographie a fait de l'Alsace une voie de passage, l'histoire en a fait une frontière, un enjeu et un champ de bataille. De par son positionnement, l'Alsace a connu de longue date une vie culturelle intense et à composantes multiples. Aux XIV-XVI^e siècles, la région participe activement à l'humanisme et à la réforme. Avec le rattachement à la France s'établit une bi-culture assez spécifique. Dans les arts, la musique, l'architecture, les doubles influences s'interpénètrent, comme dans l'apprentissage ou la recherche des innovations technologiques.

Pour le système éducatif, trois conséquences majeures : l'offre d'un enseignement linguistique issu d'une longue tradition bilingue, l'enseignement religieux en milieu scolaire, même si celui-ci est en recul, et un dispositif dérogatoire du droit commun pour l'apprentissage qui lui confère une place éminente dans la représentation que se font de l'école les alsaciens et explique que la majorité des CFA soit rattachée à des lycées professionnels publics.

1-2 La démographie

Dans cet espace ouvert et contrairement aux régions voisines, françaises et outre-Rhin, l'Alsace bénéficie d'une démographie positive à laquelle contribuent l'excédent naturel et une immigration soutenue, polarisée sur certaines zones régionales. Inégalement mais densément peuplée, la population régionale devrait croître encore au-delà de 2015. Ceci n'empêchera pas la population scolaire de diminuer, vieillissement oblige, quand bien même le taux de scolarisation serait amélioré.

Au recensement 1999, le taux de scolarisation des 15-24 ans était notablement inférieur à la moyenne nationale, plaçant le Bas-Rhin au 83^e rang et le Haut-Rhin au 96^e. Cet écart peut s'expliquer par une moindre proportion d'enfants de deux ans accueillis dans le préélémentaire, par un taux de sortie du système scolaire avant 16 ans élevé, par un taux de poursuite d'études générales ou technologiques en fin de 3^e inférieur à la moyenne nationale.

À taux de scolarisation constant, les prévisions de l'INSEE évoquent clairement une baisse des effectifs scolarisés à l'horizon 2015 (entre 5 600 et 21 400 selon le scénario retenu). Une politique volontariste d'élévation du taux de scolarisation pourrait infléchir ces prévisions. C'est l'un des enjeux du débat actuel autour des questions d'éducation de même que la prise en charge pédagogique et l'intégration des jeunes issus de l'immigration.

1-3 Les mutations économiques et sociales

Après une longue période de prospérité quasi ininterrompue, les « 60 glorieuses », reposant sur une forte tradition de dynamisme industriel, pendant laquelle les investissements étrangers (notamment d'origine allemande) et le travail transfrontalier ont permis à l'Alsace d'atteindre durablement le plein emploi (5,1% de chômeurs à la mi-2001), l'Alsace subit lourdement, au plan des investissements, les effets de l'ouverture de

L'Europe vers l'est, et, au plan industriel, les effets de la mondialisation. En 2006, le taux de chômage, à 8,6%, a presque rejoint le niveau national.

L'Alsace n'en demeure pas moins une région riche (3ème PIB/habitant et 2ème par emploi pour la métropole), mais les inégalités s'accroissent. Les jeunes et les femmes sont les plus touchés par la dégradation de l'emploi. Le Haut-Rhin est en situation plus difficile que le Bas-Rhin, et, au sein de chaque département, les deux grandes agglomérations concentrent à la fois les populations à haut revenu et, dans les quartiers sensibles, les plus fortes difficultés sociales.

Le développement économique et l'insertion professionnelle des jeunes Alsaciens, dépendent désormais, pour partie, de la faculté du système éducatif à s'adapter à ce nouvel environnement marqué par des mutations sectorielles fortes du secteur secondaire vers le tertiaire.

1-4 Les territoires et leur complexité

Au regard de ces nouveaux défis, l'organisation territoriale s'avère d'une grande complexité. Ainsi, sauf exception, ni les territoires institutionnels, ni les territoires de projet, ne recouvrent les mêmes périmètres. Les seuls territoires concordants sont l'espace régional et les deux départements du Bas-Rhin et du Haut-Rhin. Les espaces supra régionaux sont marqués par des tentatives spécifiques au fait transfrontalier (Interreg, conférence du Rhin supérieur, Eurodistricts), qui interfèrent avec certaines actions interrégionales du Grand-Est français et n'en facilitent ni la cohésion, ni l'efficacité.

L'organisation académique n'échappe pas à cette complexité. Les six bassins d'éducation semblent n'avoir qu'une existence virtuelle. Dans les faits, l'animation territoriale passe par les districts, eux-mêmes soutenus par une structure propre à l'académie et à laquelle sont particulièrement attachés les chefs d'établissement : les GAD (groupement d'animation de district). Dans le premier degré, les circonscriptions ne respectent pas non plus les autres subdivisions territoriales de la région.

L'Alsace gagnerait sans doute en efficacité administrative, à une simplification. Sans imaginer des solutions trop ambitieuses, un rapprochement du maillage de l'Éducation nationale avec celui des circonscriptions territoriales, notamment celles des EPCI et des pays, serait souhaitable.

2. L'éducation et la formation en Alsace : structures, performances, moyens

L'Alsace accueillait au 31 janvier 2005, 416 563 élèves, étudiants et apprentis. L'enseignement privé sous contrat reste relativement modeste. En revanche, avec 12 156 apprentis, l'académie de Strasbourg se place dans le groupe de tête.

2-1 Les parcours, les résultats et l'insertion des élèves

La scolarité obligatoire

S'agissant des premiers apprentissages, les résultats à l'évaluation CE2 montraient en 2004 des scores inférieurs à la moyenne nationale tant en français qu'en mathématiques. De bons résultats à l'entrée en 6ème témoignent de la bonne performance globale de l'école primaire. Dans l'éducation prioritaire cependant, la même progression n'est pas au rendez-vous.

Les élèves qui rentrent au collège sont donc plutôt de bons élèves, même s'il convient de relever une proportion de CSP défavorisées supérieure de 4 points à la moyenne nationale. L'analyse des parcours scolaires, en ZEP et hors ZEP, des résultats au brevet des collèges et surtout de l'orientation post 3ème, montre qu'en Alsace, le collège ne corrige pas les inégalités sociales. Au-delà, on constate un taux plus faible que la moyenne nationale de poursuite d'études en seconde GT (moins deux points), et un écart similaire, en plus, pour l'apprentissage. La voie professionnelle sous statut scolaire accueille la même proportion d'élèves qu'en moyenne nationale. Il convient de noter également qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, un nombre relativement important d'élèves quitte, sans diplôme, le système scolaire.

La voie professionnelle

La population accueillie dans les enseignements professionnels publics en Alsace est plus contrastée qu'ailleurs : pour une part plus en difficulté en CAP mais moins défavorisée en BEP et baccalauréat professionnel. Un contraste qui peut être mis en relation avec les taux de réussite aux examens : si pour les trois

diplômes, des progressions notables sont à porter à l'actif des équipes pédagogiques, pour le CAP, les résultats demeurent notablement inférieurs à la moyenne nationale. Il faut aussi signaler une déperdition d'effectifs, plus marquée qu'au niveau national, entre les premières et deuxièmes années de formation, mais une meilleure poursuite d'études des lycéens titulaires du BEP vers le Bac Pro. Ils poursuivent aussi beaucoup plus en 1ère d'adaptation, même si le nombre de demandes pour ces classes a fortement diminué.

L'apprentissage accueille au niveau du CAP deux fois plus de jeunes que la voie sous statut scolaire, mais beaucoup moins en BEP et baccalauréat professionnel. Au niveau V dans son ensemble, cette voie de formation représente 37,4% des effectifs, soit 10 points de plus qu'au niveau national. Les taux de réussite aux examens sont très proches de ceux des lycéens à spécialités identiques pour le niveau V, tandis qu'au niveau IV, les apprentis réussissent mieux, en moyenne, que les lycéens. L'apprentissage accueille en Alsace moins de jeunes en difficulté sociale que le statut scolaire (38% au lieu de 54,9%) et les jeunes issus de l'immigration n'y sont que très peu représentés.

Le taux d'insertion des jeunes de niveau V sans diplôme, qu'ils soient issus de la voie scolaire ou de l'apprentissage, s'est effondré, de 80% en 2001 à 40% en 2005. Parmi les titulaires d'un diplôme, ce sont les apprentis qui s'insèrent le mieux. Il n'en demeure pas moins que les difficultés d'insertion se sont accrues pour tous en relation inverse avec le niveau du diplôme.

La voie générale et technologique

La voie générale et technologique accueille en Alsace une proportion moindre d'élèves qu'en moyenne nationale, avec une proportion d'accès de 50,3% en 2005 contre 53,9%. En dépit de cette sélectivité, une part importante de lycéens de seconde redouble ou est réorientée. La tendance des élèves, et notamment des filles, à privilégier les filières scientifiques est une caractéristique structurante et positive du paysage scolaire alsacien. Compte tenu des spécificités de l'orientation, l'Alsace est parmi les académies qui comptent les meilleurs résultats au baccalauréat, mais elle amène à ce diplôme une moindre proportion d'élèves.

Les jeunes bacheliers poursuivent plus qu'ailleurs dans l'enseignement supérieur, avec une attirance marquée pour les formations courtes (25% contre 18% au niveau national). La première année d'université est marquée par une forte déperdition des effectifs recouvrant des phénomènes de nature variée. Une analyse de ces phénomènes est indispensable pour mieux cerner le rendement pédagogique réel des universités à ce niveau et trouver des réponses adaptées à la diversité des publics.

2-2 La formation tout au long de la vie

Le réseau des GRETA a su évoluer et s'impliquer activement aux côtés de la région Alsace dans l'accompagnement des démarches individuelles ou collectives de développement des compétences et de validation des acquis de l'expérience, même si l'on doit relever une mobilisation insuffisante des établissements dans la formation tout au long de la vie, et une certaine frilosité pour adapter l'offre de formation et l'organisation pédagogique à de nouveaux publics.

2-3 La politique des langues et l'ouverture internationale

La politique linguistique de l'académie de Strasbourg affirme clairement son identité : il s'agit « de préserver et d'enrichir un patrimoine culturel régional, de favoriser l'apprentissage de la langue du voisin et du premier partenaire économique de la région et de la France, et de répondre à l'exigence plurilingue d'une région située « au cœur de L'Europe » (projet académique). Depuis 2000, cette politique peut s'appuyer sur une convention signée entre l'État et les collectivités territoriales.

Les dispositifs mis en place confèrent à l'allemand et au socle allemand-anglais une prééminence marquée et ont produit, en dépit de réussites inégales selon les divers niveaux d'enseignement, de larges effets positifs. Ceux-ci constituent une base solide pour la renégociation en cours de la convention avec les collectivités territoriales pour autant que des compromis pourront être trouvés sur la question des moyens. Le principal obstacle au développement du dispositif est celui des ressources humaines, tant au plan quantitatif que qualitatif.

Dans le même temps et à juste titre, l'académie poursuit une politique d'ouverture et d'échanges plus intenses et qui ne se limite pas aux voisins germanophones.

L'ensemble de ces dispositifs mériterait un pilotage simplifié et clarifié ainsi qu'une évaluation plus rigoureuse d'objectifs préalablement définis avec une plus grande précision.

2-4 Les TICE et leurs usages

Le développement des TICE est fortement soutenu par les décideurs en Alsace. Les équipements sont performants pour les lycées. La situation est un peu moins favorable pour les collèges. Dans le premier degré, les conditions sont très variables, évidemment dépendantes de l'effort consenti par les municipalités, mais l'équipement haut débit est quasiment général. L'académie, pionnière en ce domaine, est engagée dans le déploiement d'environnements numériques de travail, dans le second degré comme dans le premier degré (programme ENTEA).

Récemment, la région a mis à la disposition des lycées 40 techniciens assistants systèmes et réseaux qui devraient permettre de recentrer les personnes ressources de l'académie sur les usages pédagogiques, qu'il conviendrait de relancer plus vigoureusement.

2-5 L'orientation et l'affectation

Les procédures d'orientation méritent en Alsace une attention particulière, compte tenu de la nécessité reconnue par la majorité des acteurs d'élever le niveau de qualification et, dans le même temps, de faire évoluer les représentations sur la situation de l'emploi et ses effets.

L'académie fait partie des six qui expérimentent le « schéma régional d'insertion et d'orientation ». Elle diffuse une information de qualité et prévoit un ensemble de mesures dont le trait commun est un renforcement de l'aide directe aux élèves.

L'éducation progressive à l'orientation peine en effet à trouver sa place dans les établissements, en dépit de belles réussites ; les COP n'ont pas toujours pu y affirmer leur rôle. Les professeurs principaux manifestent un réel engagement sur ces questions mais ne relaient pas toujours les orientations académiques. L'absence trop fréquente de dialogue entre le collège et le lycée, entre le lycée et l'enseignement supérieur, pénalise également un processus largement déterminé par des valeurs et des représentations qui n'évoluent guère.

Très mobilisées, les collectivités territoriales apportent elles aussi leur contribution. La conjonction des efforts régionaux s'est concrétisée par la constitution dans le cadre du contrat de plan État-Région 2000-2006, du GIP « Univers-métiers Alsace ». Conçu pour assurer une mise en cohérence des actions relatives à l'information sur l'orientation, la formation et l'emploi, initiées de manière séparée, parfois antagoniste, par l'Etat, les chambres consulaires ou les collectivités, il n'a pas mis fin aux différences de vue ni aux intérêts divergents de certains partenaires.

L'académie s'est engagée dans la mise en place par étapes, de l'application PAM (pré-affectation multicritères), en vue d'enrichir le processus d'affectation en améliorant le positionnement des élèves par rapport aux formations sollicitées. L'apprentissage demeure en-dehors de cette procédure mais un dispositif associant les services académiques et ceux de la région devrait permettre une meilleure information mutuelle et une utilisation optimisée des places disponibles.

2-6 Les choix budgétaires et les marges de manœuvre

Dans le premier degré l'académie poursuit une politique de rééquilibrage au profit du Bas-Rhin. Cette politique est nécessaire compte tenu de l'écart entre les deux départements (le P/E du Bas-Rhin est ainsi passé cette année de 5,09 à 5,18, celui du Haut-Rhin s'établissant à 5,29) mais difficile car la situation des deux départements reste inférieure au niveau national (5,34 en France métropolitaine).

Dans le second degré, la structuration du budget de l'académie est fortement caractérisée par une répartition des moyens plus favorable aux lycées qu'aux collèges. Cette situation vient en contradiction avec l'objectif académique d'amener plus de jeunes à poursuivre leurs études, à l'issue de la classe de 3ème. Du fait de la tension sur les moyens en collège, renforcée par l'impact sur les structures de la politique des langues, les IDD ne sont plus que très partiellement assurés, de même que sont menacées l'aide aux élèves et la diversification des parcours. Il convient cependant de noter que dans ce contexte difficile, l'académie consacre à ses collèges en ZEP plus de moyens que les autres académies.

Les lycées professionnels consomment sensiblement plus de moyens qu'ailleurs, du fait essentiellement de l'importance des demi sections. Le taux d'heures assurées devant des structures égales ou inférieures à 10 élèves, se situe à près de 21% contre 18% au niveau national.

Les lycées d'enseignement général et technologique sont confortablement dotés. Les structures pré-bac sont un peu plus remplies que dans le reste de la France, mais la dépense horaire par lycéen est nettement plus forte. Sont en cause l'abondance et la trop grande dispersion des enseignements de détermination en classe de seconde, notamment avec un fort développement des LV3.

Il est clair que l'enseignement des langues en Alsace génère un coût relativement élevé, à cause du développement du dispositif bilangues dès la 6ème, de la présence non marginale des classes bilingues, du développement exceptionnel des LV3 en seconde (sans suite réelle en première et en terminale), d'une vivacité certaine enfin des langues vivantes en lycée professionnel. La renégociation de la convention avec les collectivités territoriales ne peut ignorer cette situation qui découle d'une volonté commune.

3. Des points d'appui pour la construction de nouveaux équilibres

La nouvelle donne économique et sociale, l'aggravation du chômage, des jeunes tout particulièrement, ont nécessairement un impact sur le modèle éducatif hérité des « 60 glorieuses ». On doit cependant observer une prise de conscience retardée ou inégale, au-delà des élites, des changements structurels profonds à l'œuvre en Alsace, tandis que subsiste la conviction d'un modèle alsacien préservé.

3-1 L'adaptation de l'offre de formation : visées académiques et projet régional à l'épreuve des faits et de l'opinion

Le projet académique 2003-2007 s'attachait à prendre en compte les orientations nationales et les évolutions du contexte régional. Les perceptions locales de ces orientations témoignent d'une certaine incompréhension, ou d'une réduction du message à l'exhortation au développement du taux de passage en seconde générale et technologique. Une perspective qui se heurte à la tradition alsacienne de valorisation du potentiel de réussite sociale que peut apporter la qualification professionnelle obtenue par le moyen des diplômes professionnels de niveau V et éventuellement de niveau IV, de préférence par la voie de l'apprentissage.

La poursuite d'études longues et théoriques, ouvrant sur des perspectives plus lointaines et incertaines, est considérée avec plus de méfiance. S'inscrivant également dans une culture de l'exigence qui se traduit par une forte sélectivité, le message académique peine à convaincre les établissements qu'une autre voie est possible qui passerait par une meilleure prise en charge des élèves.

En 2004, le conseil régional a de son côté établi, dans un souci de cohérence et d'efficacité, un schéma unique de l'éducation et de la formation (SRDF), recouvrant à la fois la formation professionnelle initiale, l'apprentissage et la formation continue. Le diagnostic met l'accent sur le décalage entre un fort socle de professionnalisation au niveau V et la réduction rapide des activités manufacturières, sur les mécanismes d'exclusion sociale et scolaire, mais aussi sur la nécessité d'élever le niveau général de qualification, notamment dans les territoires, sur l'insuffisante articulation des universités avec l'économie régionale, sur la formation en entreprise insuffisamment développée.

À l'évidence, au niveau des orientations générales, les convergences l'emportent largement mais il existe aussi plus que des nuances sur certains sujets qui freinent le nécessaire processus d'adaptation du système éducatif. La question des discriminations et de la réduction des inégalités sociales pourrait s'inscrire dans cette recherche de cohérence améliorée qui conditionne pour une bonne part l'adhésion des populations à une nouvelle donne éducative.

3-2 L'évolution de la carte des formations

L'évolution de la carte des formations est l'un des leviers de l'adaptation de l'appareil éducatif à un contexte économique en forte évolution. Elle devrait pouvoir s'appuyer sur une capacité prospective améliorée. Des compétences et des instruments existent, aujourd'hui dispersés et sous-utilisés.

Le travail d'élaboration pourrait ainsi s'inscrire dans un horizon de moyen terme, en proposant des objectifs plus concrets et explicites, et fournir un cadre pour une émergence concertée et responsable de stratégies

d'établissement cohérentes, complémentaires, en phase avec les orientations académiques et régionales, articulées avec les territoires.

La restructuration progressive de l'offre de formation sur le territoire alsacien devra également pour réussir s'appuyer sur une meilleure connaissance des déterminants matériels, intellectuels, culturels et sociaux, des choix des élèves et de leurs familles. Entre proximité et mobilité, les compromis sont délicats à trouver mais, en toute hypothèse, doivent, dans des équilibres variables selon les niveaux d'études (post-bac et infra), et sans ignorer les questions de coût, rencontrer l'adhésion des familles.

3-3 La question centrale de l'orientation et de l'affectation des élèves : avancées et marges de progrès

L'enjeu central et qui n'est guère contesté dans son principe est celui d'une affirmation progressive, inscrite dans la durée, d'un projet personnel de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle, proche ou différée. Dès lors l'établissement est le lieu central de la mise en œuvre de ce processus. De belles réalisations, en collège et à l'université, plus rarement au lycée, démontrent que cela est possible.

Dès lors que l'ensemble des initiatives seraient recentrées sur les besoins des élèves et des établissements, la politique de formation des personnels devrait en tirer davantage qu'aujourd'hui les conséquences, et le GIP « Univers-métiers » renforcer sa mission fédératrice entre les principaux acteurs de l'information et de l'orientation pour devenir un lieu d'organisation et de labellisation d'une information à visée régionale et transrégionale sur l'évolution des métiers et des perspectives économiques et sociales des territoires.

Dans les établissements ou en appui à leur action, deux catégories d'acteurs appellent un pilotage et une valorisation de leur rôle plus marqués, les professeurs principaux et les conseillers d'orientation-psychologues.

Il convient de veiller également, compte tenu de ses potentialités extrêmement positives, à la bonne compréhension, par les enseignants et les parents, des réformes en cours (PAM) dans le processus d'affectation des élèves.

3-4 La prise en charge de tous les élèves : réussites et ruptures

En Alsace, en dépit d'îlots d'initiative souvent remarquables, le système éducatif poursuit sur une lancée de reproduction socio-culturelle dominante. Pour soutenir le mouvement qui s'amorce en faveur de la réussite du plus grand nombre, un pilotage plus serré sera sans doute nécessaire.

Quelques principes pourraient fonder cette politique :

- traiter de manière plus organisée et systématique la réussite et la difficulté scolaire, au premier comme au second degré et tout particulièrement en ZEP,
- promouvoir et valoriser les dispositifs de positionnement et d'accompagnement des élèves et des étudiants aux différents points de passage inter-degrés,
- proposer à l'entrée des filières non sélectives des universités des solutions adaptées et positives aux étudiants les moins motivés ou les moins préparés à des études longues.

3-5 L'alternance et la professionnalisation au service de la réussite et de l'insertion

En Alsace, l'image des entreprises est positive et il existe un fort consensus en faveur de parcours de formation prenant appui sur une relation structurée avec le monde des entreprises. Au moment où les faits, et les injonctions nationales, semblent donner raison à l'approche régionale, il y a place pour une relance ambitieuse de la formation professionnelle qui s'ouvre résolument vers d'autres niveaux que le niveau V.

Dans cette perspective, il est souhaitable de ne mobiliser l'alternance au collège que pour renforcer la motivation des élèves et éviter les sorties sans qualification. Il est également nécessaire de faire de l'apprentissage une voie de formation ouverte à tous, sans distinction d'origine, et de faciliter les passages entre les diverses voies de formation.

Dans les universités, le niveau licence devra à l'avenir bénéficier, dans le cadre du LMD, d'une meilleure attention, en offrant, positivement, et dès l'entrée en L1, d'autres perspectives d'études et d'insertion que l'accès aux masters généralistes. La licence professionnelle peut utilement participer de ce processus, dès lors qu'elle

s'ouvrira non seulement aux étudiants issus des BTS et DUT, mais aussi des filières non sélectives de l'université et tirera parti de leur potentiel.

3-6 L'appui sur le bilinguisme pour promouvoir le plurilinguisme

Le principal défi de l'académie consiste aujourd'hui à consolider la priorité donnée à l'allemand et au couple allemand-anglais, à améliorer la lisibilité de l'offre de formation et la qualité de l'enseignement, tout en prenant raisonnablement en compte les besoins d'ouverture à d'autres langues qu'imposent les évolutions démographiques récentes.

Dans cette perspective, l'axe central de la politique des langues sera très logiquement le développement du bilinguisme allemand-français, offert à tous dès la classe de 6ème. Le bilinguisme devra être repositionné sur des objectifs plus clairs et évaluables et donner accès à des poursuites d'études adaptées à l'ensemble des voies de formation, voie professionnelle et voie technologique incluses. La sous-exploitation actuelle du substrat dialectal et des autres spécificités régionales mérite une réflexion prenant en compte, en les mutualisant et en les développant, les indispensables outils pédagogiques. Pour capitaliser les acquis et endiguer les déperditions d'effectifs, il est nécessaire de baliser les parcours par la mise en place de certifications. La rénovation de la pédagogie de l'enseignement des langues sera une œuvre de longue haleine qui pourra prendre appui sur la dynamique déjà amorcée avec l'engagement de l'académie dans la prise en compte du cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe et pour l'utilisation du Portfolio européen des langues.

La question des ressources humaines est déterminante. Une forte mobilisation des universités alsaciennes est impérative pour fournir un nombre suffisant d'enseignants aptes à enseigner leur discipline en allemand, de même que la détermination de l'IUFM à rendre l'enseignement de l'allemand obligatoire dans la formation des professeurs des écoles. La question des moyens appelle également un bilan serein et une clarification. Il n'est pas déraisonnable d'envisager un partage équilibré des coûts générés par une politique dont les effets positifs pour les jeunes générations sont déjà perceptibles, en sorte que la capacité de l'académie à faire face à ses autres obligations, notamment la réduction des inégalités face à l'école, ne soit pas trop fortement amoindrie.

3-7 Le renforcement et la mise en cohérence des actions transversales dans les écoles et dans les établissements

Si la classe est bien le lieu central des apprentissages, d'autres actions contribuent à la réussite scolaire et à l'éducation des jeunes.

Autour des écoles, l'investissement des communes est en général important, au point que parfois et en l'absence de coordination entre les divers acteurs, une certaine vigilance s'impose dans l'intérêt même des élèves. Pour les collèges et les lycées, les collectivités ont beaucoup investi pour rénover, restructurer, construire, mais, dans de nombreux cas, les dispositifs d'accompagnement à la scolarité font défaut. Les choses sont néanmoins en train de bouger, davantage il est vrai dans le domaine de l'ouverture culturelle que de l'accompagnement scolaire pourtant déterminant.

D'avantage aussi peut être fait par les établissements eux-mêmes dans le cadre de leurs missions et avec leurs moyens. Lorsque l'action éducative, avec le soutien de tous les membres de la communauté scolaire, est pleinement intégrée au projet d'établissement, les résultats sont immédiatement visibles, sur l'absentéisme notamment et le climat général des établissements. Dans ce domaine, les conseillers principaux d'éducation peuvent jouer un rôle moteur, qu'il conviendrait de développer et de valoriser, de même que les familles.

Les représentants des enseignants et des parents, élus au niveau régional ou dans les établissements, analysent souvent avec une grande lucidité la situation de l'académie et peuvent se comporter en véritables partenaires, force de proposition et de mobilisation.

Dans le domaine des actions transversales on ne saurait enfin trop insister sur la dynamique de transformation et de mise en cohérence des pratiques pédagogiques que peuvent porter les TICE et les espaces numériques de travail.

3-8 Un management renouvelé, point de passage nécessaire pour un pilotage renforcé et accepté

Compte tenu de l'ampleur des changements à opérer, l'engagement d'une démarche plus participative qui tienne davantage compte des valeurs qui caractérisent la société alsacienne s'impose.

Pour progresser dans cette voie, l'académie peut tirer parti de la démarche d'auto-évaluation et de contractualisation qu'elle a commencé d'initier pour enrichir le dialogue avec les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques et éducatives.

Il est indispensable que les corps d'inspection soient associés à la définition de la politique académique dans toutes ses dimensions, politique, dont ils auront ensuite à être les relais. Les modalités de leur association au pilotage des établissements devront notamment faire l'objet d'une discussion approfondie.

La réflexion académique, prenant acte du déficit actuel d'animation en direction des lycées, comme de certaines discordances dans les politiques départementales en direction des autres niveaux d'enseignement, pourrait conduire à un repositionnement des IA-DSDEN qui, associés très étroitement à la définition de la politique académique, verraient leur rôle d'impulsion et de suivi de cette politique élargi à l'ensemble des établissements du département.

La relance vigoureuse de la modernisation des services académiques, dans un esprit de concertation et d'ouverture sur d'autres expériences, devra être clairement articulée, pour prendre sens, à la préparation du prochain projet académique.

Le remaniement du dispositif de formation permettra de lier beaucoup plus étroitement la formation de l'encadrement et celle des enseignants et des autres personnels aux objectifs académiques.

L'Alsace apparaît, au terme de la mission d'évaluation, comme une région singulière par l'intensité de l'intérêt porté aux questions éducatives, la place reconnue aux formations professionnelles, et notamment à l'apprentissage, la rigueur et l'exigence de qualité à tous les niveaux d'enseignement. Ce qui de prime abord, peut paraître déterminé, voire figé, apparaît finalement d'une plus grande complexité, d'une plus grande richesse mais aussi d'une plus forte évidence : l'ensemble de l'appareil de formation en Alsace est soumis à l'obligation de réussite pour donner à cette région, à ses habitants et à tous ses jeunes, les moyens d'un nouveau démarrage. Elle est aussi en avance dans certains domaines et en mesure de mener des expérimentations édifiantes au niveau national.

INTRODUCTION

Le présent rapport d'*Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Strasbourg* a été rédigé au terme d'une mission conjointe des deux inspections générales du Ministère de l'Éducation nationale. Il s'inscrit ainsi dans le cadre du programme pluri-annuel d'évaluations de ce type mis en place par le ministre depuis l'année scolaire 1998-1999. Ce programme arrive d'ailleurs à son terme et l'académie de Strasbourg figure parmi les dernières académies métropolitaines évaluées.

En réalité, une première tentative, inaboutie, avait été engagée il y a cinq ans, mais le compte rendu n'en a pas été publié. Durant cette période, la situation économique alsacienne a connu un décrochage marqué avec des conséquences fortes sur la situation de l'emploi dont les manifestations ne sont pas encore toutes ressenties, et certaines moins encore acceptées par les acteurs. Dans le même temps, le système éducatif a évolué, dans ses structures, mais aussi dans ses résultats, en réponse aux injonctions politiques nationales mais aussi par la volonté des porteurs de projets locaux. Compte tenu de ces évolutions, notre mission ne pouvait s'inscrire dans les pas de la précédente, même si, sur un certain nombre de points, celle-ci pouvait offrir un miroir intéressant.

Cette évaluation se place dans la double perspective de fournir aux responsables nationaux les moyens d'une perception documentée du fonctionnement du système éducatif en Alsace, mais aussi d'apporter aux responsables locaux un éclairage externe sur la réalité des performances de l'enseignement, dans toutes ses dimensions et voies de formation, et sur l'impact des politiques engagées. Elle a bénéficié des apports méthodologiques des autres évaluations académiques et notamment des plus récentes, en particulier celles qui ont pu porter sur des territoires présentant des caractéristiques socio-économiques proches. Elle a aussi pris des références, naturellement, dans les travaux d'évaluation relatifs à la question fondamentale de l'enseignement des langues vivantes et en particulier de l'enseignement de "la langue du voisin".

Dans ces conditions, nous avons adopté une démarche qui nous permettait tout à la fois d'appréhender les données régionales significatives, de les inscrire dans leurs réalités géographique et culturelle élargies, de les confronter à la perception des acteurs et de conduire des observations ciblées sur des structures en fonctionnement à partir d'un échantillon choisi.

De nos premières lectures et analyses chiffrées¹, nous avons conçu la perception de la forte identité alsacienne, celle d'un territoire "au cœur de l'Europe" présentant des caractères géographiques, démographiques, économiques, sociaux et culturels absolument spécifiques, mais "en mouvement", à l'instar des régions et pays sur lesquels elle est ouverte.

À travers nos entretiens avec les principaux responsables, élus politiques de la région, des départements, de plusieurs villes ou communautés urbaines, représentants de l'État, responsables de divisions, de services... nous avons ressenti à quel point l'Alsace se vit, se veut singulière ; et acquis la conviction précoce que notre travail se devait de prendre en compte – et même prendre appui sur – la manière dont les Alsaciens pensent et envisagent leur avenir². Des avis qui ne seraient étayés que par un comparatif de l'Alsace face au national risqueraient de se révéler contre-productifs.

Certains constats, cependant, opérés par rapprochement avec les résultats nationaux ont pu guider nos investigations et alimenter notre questionnement de la réalité alsacienne dans la construction d'une problématique permettant d'organiser et de structurer notre démarche d'observations sur le terrain.

Notre problématique devait donc :

- articuler les évolutions de l'espace économique et social alsacien (dans une acception régionale élargie) et les besoins d'éducation et de formation qu'elles engendrent dans le cadre référentiel national et européen le plus récent ;
- s'appuyer sur un repérage et un déchiffrement des représentations et des forces sociales et culturelles à l'œuvre sur le territoire alsacien, afin de montrer que les nécessaires évolutions du dispositif de formation peuvent se construire dans la fidélité aux valeurs et au passé de l'Alsace ;
- questionner les projets en cours, leur définition, leur articulation, les conditions de leur mise en œuvre et les résultats obtenus dans le cadre organisationnel nouveau (LOLF, décentralisation...).

Lors de nos nombreuses visites de terrain, nous avons continûment cherché à mesurer l'écart entre le discours, ses perceptions et interprétations et le réel, afin d'appréhender l'état des esprits, entre repli et ouverture, entre références à la tradition et dispositions au changement. Autant que les résultats et performances du "modèle éducatif alsacien", nous avons tenté de déceler à quelles conditions les acteurs pouvaient être mobilisés, ou se mobiliser, pour modifier leurs visées et leurs pratiques afin de prendre en compte les obligations nées de la nouvelle donne économique et sociale.

¹ Y compris les éléments disponibles de la première tentative d'évaluation.

² En ce domaine, la composition de l'équipe d'évaluation a grandement favorisé les choses.

Nous n'avons pas manqué de multiplier les occasions de nous confronter à notre objet d'expertise, en étendant même notre regard aux premiers cycles de l'enseignement supérieur universitaire dans leur articulation avec le second degré, en abordant, naturellement, les formations par l'apprentissage, en interrogeant des acteurs des systèmes de formation voisins. Mais nous avons pris le même soin, aussi, à ne jamais céder à la tentation de faire crédit trop facilement à ce que l'on voyait ou à ce que l'on entendait, comme à généraliser trop hâtivement le particulier. Pour autant, nous n'avons pas renoncé à tirer parti de ce qu'ont pu nous apprendre nos observations détaillées, y compris dans les salles de classe, au "cœur du sujet", par une posture privilégiée qui donne finalement à connaître les différents aspects des chaînes de décisions, et à comprendre les processus et leurs résultats. Il est ainsi possible de saisir nombre de phénomènes caractéristiques des dispositifs d'enseignement d'une académie et, de ce point de vue, notre mission a beaucoup "saisi", acquérant par là, une expertise lui permettant de percevoir le déroulement des processus et les ressorts de leur déroulement, au service d'une compréhension globale.

De cette proximité concrète avec le territoire, nous avons arrêté le choix, pour ce qui concerne le contenu du rapport, d'une approche qui ne dissocierait pas l'académie de la région. Au-delà de la banalité du principe, il nous est en effet apparu que l'une des questions fondamentales que l'académie de Strasbourg avait à connaître tenait à la position stratégique du système éducatif par rapport au contexte socio-économique alsacien. Une question dont la nouveauté et l'acuité tiennent précisément aux inflexions récentes de la situation économique régionale : qu'il s'agisse de l'élévation des niveaux de qualification et de ce qui en découle du côté de l'offre comme de la demande d'éducation, qu'il s'agisse de l'ouverture à tous les jeunes résidents en Alsace de l'ensemble des potentialités de l'appareil de formation. Il semble bien que cette question confère au système d'éducation et de formation en Alsace une responsabilité majeure, même si tous les acteurs n'en sont pas encore convaincus.

Cette orientation nous a naturellement conduits à examiner la question du pilotage académique, à tous ses niveaux, avec ses ambitions, ses atouts, mais aussi parfois ses pesanteurs et ses incertitudes.

Pour autant, face à une réalité régionale complexe, exposée à de fortes tensions sociales et économiques nous ne cédon pas à l'illusion d'avoir cerné toutes les questions que pose à l'Alsace l'adaptation de son appareil éducatif. Les ruptures décrites, les réussites soulignées, les décalages constatés doivent être replacés dans la tentative d'une perception globale du fonctionnement académique, alors même que celui-ci n'est pas suspendu durant l'évaluation. Ceci implique donc le renoncement à l'identification exhaustive des interdépendances et au caractère définitif des jugements.

Nous n'ignorons pas non plus le confort relatif de notre posture d'évaluateurs d'une matière vivante, mouvante et contingente, vis à vis de tous ceux qui ont l'obligation, dans le quotidien, de décider et d'agir. Nous revendiquons cependant le privilège de la distance qui confère aux points de vue exprimés un gage de neutralité.

Le présent rapport est composé de trois parties.

Une **première partie** intitulée "L'Alsace et ses horizons : identités et perspectives" présente les fondements de ce que l'on appelle "l'identité alsacienne", dans ses dimensions historiques, géographiques et culturelles pour ensuite caractériser les mutations économiques à l'œuvre et leur impact conjoncturel et structurel sur l'emploi (flux et qualifications), les paramètres sociaux et enfin projeter les obligations qui en découlent pour l'appareil d'éducation et de formation alsacien.

Une **seconde partie** intitulée "L'éducation et la formation en Alsace : structures, performances et moyens" expose les principales caractéristiques de l'offre de formation aux différents niveaux, y compris le post-baccalauréat (potentiel, usages, résultats) à travers l'analyse des parcours de formation et met en regard les logiques sous-jacentes aux décisions d'engagements de moyens. Les "spécificités" alsaciennes sont précisément analysées : l'enseignement des langues aux différents niveaux, l'apprentissage, mais aussi la prise en charge de populations d'élèves fortement hétérogènes.

Une **troisième partie** intitulée "Des points d'appui pour la construction de nouveaux équilibres" articule une présentation portant à la fois sur les contenus, les méthodologies, les perceptions et représentations, les conditions de mise en œuvre et de suivi des divers "projets alsaciens" (schéma régional, projet académique, PTA, réorganisation du rectorat) et la mise en évidence des lignes de force et des potentialités de synergie entre les différents projets autour de quelques questions stratégiques pour l'école en Alsace.

Au cours de notre mission, nous avons trouvé partout, attention, écoute et engagement convaincu dans les principes et valeurs de l'École de la République. Nous tenons à adresser ici nos plus vifs remerciements à tous ceux qui ont œuvré pour nous aider dans l'organisation de notre mission et en faciliter la réalisation³.

³ La liste des interlocuteurs rencontrés et des sites visités est donnée en annexe.

2.3. La politique des langues et l'ouverture internationale

2.3.1. Les déterminants de cette politique : un croisement d'influences contraires

À première vue, l'observateur serait tenté de ne retenir que les traits saillants légués par l'histoire et la géographie de l'Alsace : à savoir une forte identité linguistique et culturelle, germanique par une partie de l'héritage culturel et par la survivance de dialectes qui, quoiqu'en régression, marquent encore certains territoires de leur empreinte ; une région riveraine de la germanophonie ; une région, enfin, « au cœur de l'Europe », dont la proximité avec ses voisins suisse et allemand offre des possibilités d'insertion liées à la maîtrise d'une ou plusieurs langues.

Fonder une politique des langues sur ces seules données serait évidemment méconnaître les profondes transformations qu'a connues l'Alsace ces dernières décennies au plan démographique, sociologique, économique et linguistique. Dans ce dernier domaine, on citera notamment le recul marqué de la dialectophonie, l'arrivée de communautés d'origine étrangère et de populations venues du reste de l'hexagone, le développement du rôle européen de Strasbourg. Ces évolutions tendent à atténuer fortement un certain nombre de spécificités régionales et poussent à une diversification de la demande, et donc aussi de l'offre, comme nous le verrons plus loin.

C'est au croisement de ces influences contraires que se situe actuellement la politique linguistique de l'Académie.

2.3.2. Une politique qui affiche sa spécificité...

Le premier mérite de la politique linguistique de l'académie de Strasbourg est d'affirmer clairement son identité en la fondant sur des bases claires et explicites : il s'agit de « préserver et d'enrichir un patrimoine culturel régional, de favoriser l'apprentissage de la langue du voisin et du premier partenaire économique de la région et de la France, et de répondre à l'exigence plurilingue d'une région située au cœur de l'Europe » (cf. le projet académique 2003-2007). Dans sa mise en œuvre, cette politique prend également appui sur une convention signée en 2000 entre l'État et les collectivités territoriales, une originalité de l'académie.

Il découle de ces principes fondateurs des traits spécifiques qui démarquent fortement la politique des langues de l'académie de Strasbourg de celles des autres académies :

- un enseignement quasi-exclusif de l'allemand comme première langue, dans le primaire ;
- la possibilité d'apprendre l'allemand et l'anglais en parallèle pour près du tiers des élèves de collège ;
- une offre d'enseignement bilingue paritaire français-allemand dans certains secteurs (en primaire et en collège) avec une « voie régionale » pour la formation des maîtres de l'enseignement bilingue ;
- des dispositifs d'évaluation institutionnels spécifiques, dont une « mention régionale » pour les élèves de l'enseignement professionnel ;

- des structures de pilotage originales ;
- une ouverture internationale nettement orientée vers les voisins immédiats, allemand et suisse.

La situation linguistique actuelle de l'Alsace (prééminence du français, net recul des dialectes, place résiduelle de l'allemand standard) occulte les transformations rapides et successives qu'a connues cette situation au cours du XX^e siècle et qui sont étroitement liées aux vicissitudes historiques. On en trouvera un écho dans le rapport des Inspections générales de novembre 2003 : « L'enseignement des langues et l'accueil des élèves étrangers dans l'académie de Strasbourg ».

Les fondements de la politique en faveur de l'allemand

Par voie de conséquence, la prise en compte de cette histoire dans la politique linguistique de l'académie a été l'objet de nombreux débats pendant ces cinquante dernières années⁹⁰, au centre desquels se trouvait la dénomination même de la langue en Alsace. Il convenait, en effet, de définir la langue régionale, une question éminemment sensible dès lors qu'il s'agissait d'inscrire concrètement cette langue « régionale » dans la réalité scolaire.

Après une première période (en gros, de 1945 à 1970) de quasi ignorance de la situation linguistique régionale par l'institution scolaire, l'année 1972 a marqué une étape importante avec la réintroduction de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire. À partir de 1982, les circulaires rectorales successives allaient structurer progressivement la politique linguistique de l'académie, dont les fondements étaient esquissés dans la circulaire du 9 juin 1982 du recteur Deyon (développement d'une culture régionale par des ateliers en dialecte dès la maternelle, enseignement de l'allemand dès le CE2, création d'une option "langue et culture régionale" à partir de la quatrième).

C'est par la bouche du recteur Deyon qu'a été énoncée, en 1985, une définition de la langue régionale : « Il n'existe en effet qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand. L'allemand est donc une des langues régionales de France »⁹¹.

Cette assertion a suscité de nombreux débats ; inscrits dans l'histoire politique et linguistique de l'Alsace, ils rendent aléatoire toute approche sereine de l'enseignement de la langue allemande dans cette région. Il est vrai que ses prémisses sont, aux yeux des linguistes, partiellement inexactes, dans la mesure où il existe aussi une forme écrite des parlers dialectaux.

⁹⁰ Ibid. pages 12-16

⁹¹ Deyon Pierre, *Juin 1982-juin 1985 : le programme Langue et culture régionales en Alsace. Bilan et perspectives*, s.l. 1985, pp.9-10

Le recteur de Gaudemar, en reprenant et développant la formule de Pierre Deyon, exprime sans doute un point de vue plus équilibré et plus riche pour l'action : « L'allemand présente, du point de vue éducatif, la triple vertu d'être à la fois l'expression écrite et la langue de référence des dialectes régionaux, la langue des pays les plus voisins et une grande langue de diffusion européenne. Enseigner l'allemand à l'école primaire en Alsace participe ainsi d'une triple entreprise : soutien de la langue et de la culture régionales, enseignement précoce des langues vivantes et initiation à une culture européenne et internationale »⁹².

Cette position pragmatique a le mérite de réconcilier des points de vue initialement antagonistes en présentant l'allemand à la fois comme « langue régionale », comme langue d'accès à une grande culture européenne et comme langue de proximité. Cette dernière acception a, de plus, le mérite de mettre en évidence l'intérêt de la maîtrise de l'allemand dans la recherche d'un emploi.

Pour les autorités académiques, le débat est désormais clos : la place privilégiée de l'allemand, « langue régionale », reste le fondement de la politique linguistique de l'académie. Pour les usagers de l'école, quelques réserves sont émises çà et là, certaines associations de parents d'élèves ou de représentants des personnels contestant parfois cette priorité. Mais la grande majorité de nos interlocuteurs s'est dite en accord avec cette politique, les motivations d'ordre pratique et professionnel (l'allemand « langue de proximité ») prenant désormais largement le pas sur les motivations identitaires. Toujours est-il que la place de l'allemand standard dans la société et la vie quotidienne s'est singulièrement amenuisée.

Un cadre contractuel

Cette politique peut s'appuyer depuis 2000 sur une convention signée entre l'État et les collectivités territoriales, ces partenaires s'engageant à « conjuguer leurs efforts pour valoriser les langues (dialectes alsaciens et allemand) et les cultures régionales d'Alsace et en renforcer la connaissance et la pratique ». L'objectif est un développement considérable des « langues vivantes dans le système éducatif ». La convention prévoit également un partage des coûts, abordant la question fondamentale des moyens⁹³.

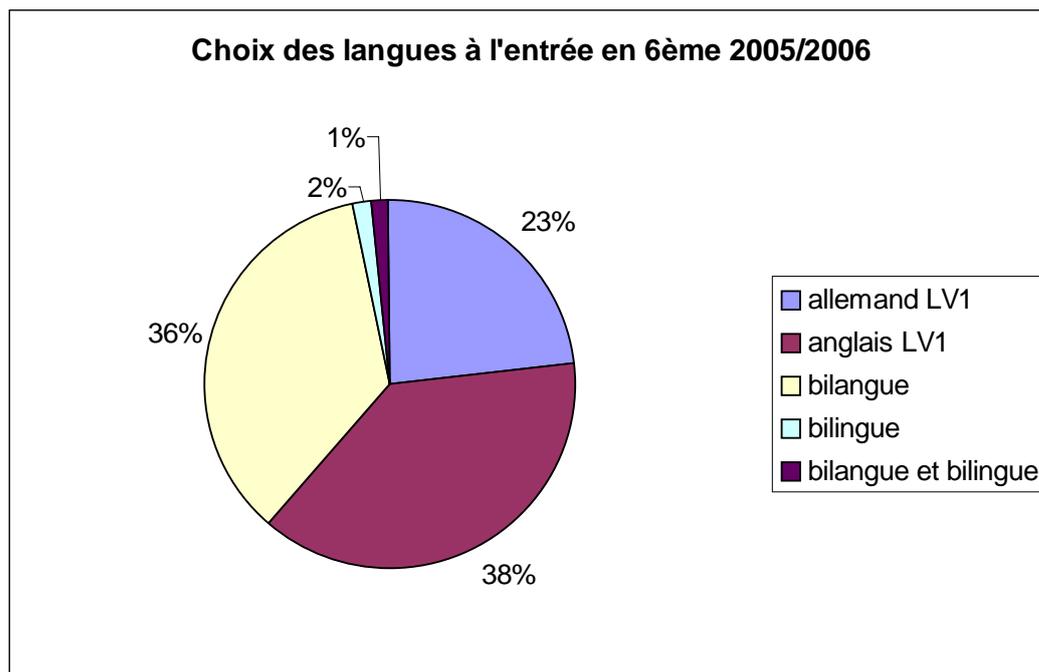
⁹² De Gaudemar Jean-Paul, *Programme à moyen terme de l'allemand à l'école* (circulaire rectorale du 20 septembre 1991), in *Le programme Langue et culture régionales en Alsace. Textes de référence 1991-1996*, op.cit., p.45.

⁹³ cf. infra

2.3.3 ...mais qui peut faire débat

Un certain déséquilibre

L'offre linguistique de l'académie possède indéniablement une forte cohérence interne, en ce sens qu'elle est essentiellement fondée sur le socle allemand-anglais, comme l'illustrent les chiffres suivants⁹⁴ :

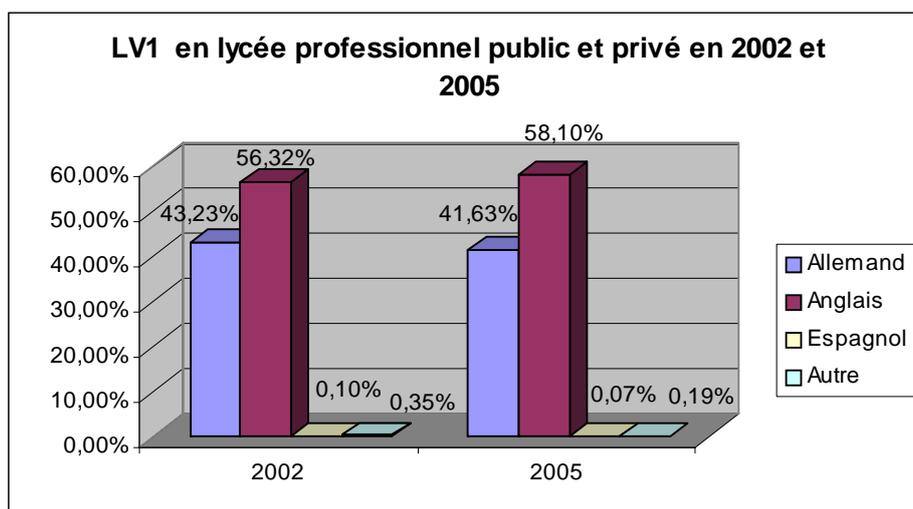
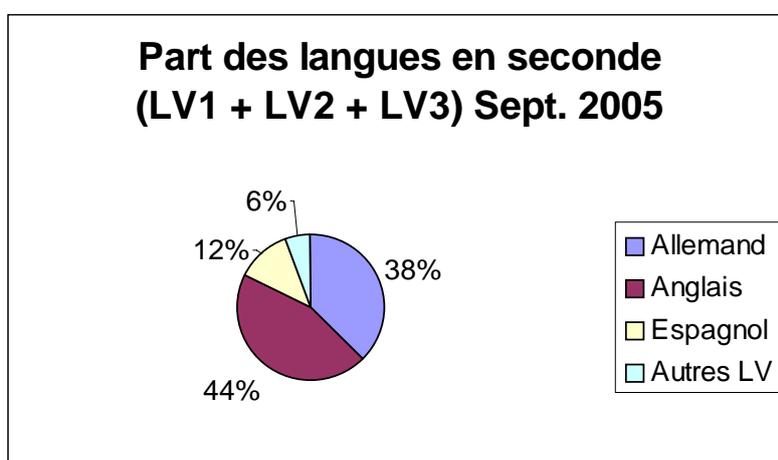
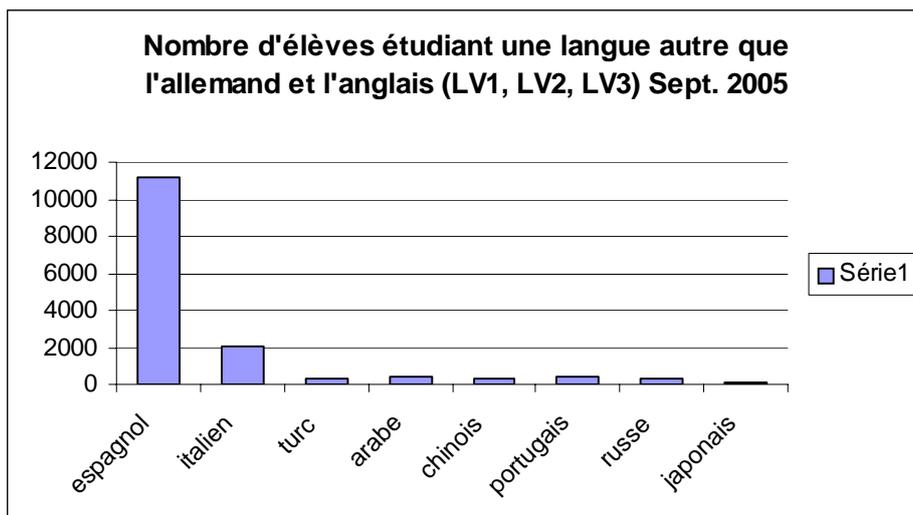


La priorité accordée à ce socle a bien évidemment des conséquences sur l'offre d'apprentissage des langues autres que l'allemand et l'anglais, auxquelles cette politique offre un espace bien plus réduit qu'ailleurs ; l'exemple de l'enseignement de l'espagnol, en pleine expansion dans toutes les autres académies, est particulièrement éclairant à cet égard.

D'autres chiffres peuvent illustrer cette situation singulière :

- à la rentrée 2005, l'offre d'allemand est généralisée au cycle III. 2% seulement des élèves y apprennent l'anglais ;
- dans le second degré, si l'espagnol prend largement la troisième place, il reste, en lycée, loin derrière l'anglais et l'allemand, notamment au LP.

⁹⁴ source : Scolarité 2005-2006



Ces données tiennent évidemment compte de façon inégale des évolutions sociologiques et démographiques de l'Alsace citées plus haut, même si une demande affirmée ne s'exprime pas nécessairement dans chacune des langues peu enseignées. En plus de l'espagnol (comme

on l'a vu), elle est importante en chinois, où elle n'a connu un début de satisfaction que récemment.

Il est vrai que le choix des langues, dans l'académie de Strasbourg, est fortement déterminé par l'offre, qui elle même repose sur des priorités marquées. A cet égard, il est indéniable qu'une politique aussi volontariste en matière de langues vivantes ne peut pas faire un sort équilibré à l'ensemble des langues ; ce déséquilibre existe également ailleurs, mais dans une configuration très différente de celle de l'académie de Strasbourg. Qu'il puisse en résulter des tensions avec la demande est donc presque inévitable, mais il faut reconnaître aux responsables académiques le mérite d'en avoir fait un diagnostic lucide et de préparer les évolutions nécessaires⁹⁵.

Des dispositifs, inégalement attractifs...

La cohérence de l'offre d'enseignement ne signifie cependant pas automatiquement cohérence dans les apprentissages.

Quelques exemples peuvent être cités, dont certains sont empruntés aux dispositifs-phares de l'enseignement de l'allemand :

« L'enseignement extensif de l'allemand » dans le premier degré est quasiment généralisé en cycle III, puisque l'offre d'anglais n'est présente que dans 5% des établissements environ. Il s'inscrit dans le cadre national de l'enseignement des langues à l'école, à l'exception près qu'il est donné sous la forme de trois heures hebdomadaires en principe. Il s'avère cependant que cette offre est pour partie "subie", dans la mesure où, à l'entrée en classe de 6ème, le taux d'abandon est important : 34% des effectifs. Certes, la plupart de ces élèves reprennent l'apprentissage de l'allemand en quatrième LVII (38% des élèves choisissent l'allemand à ce niveau), mais cette interruption est dommageable au plan pédagogique et contraire aux orientations nationales.

Le dispositif « bilangue » mis en place en 6ème- 5ème (enseignement simultané de l'allemand et de l'anglais) devrait être de nature à freiner cette érosion. Mais la croissance de ce dispositif est lente, bien que constante ces dernières années : 13 700 élèves en 2003-04, 14 130 en 2004-05. Il était choisi par 25% des élèves en 2005-06. Son extension pourrait être freinée par un manque de moyens⁹⁶.

Le dispositif bilingue paritaire : à l'école primaire, la voie « bilingue » est fondée sur la parité horaire entre le français et l'allemand dès la grande section de maternelle, puis tout au long du

⁹⁵ cf. infra

⁹⁶ cf. infra

cursus, l'allemand devenant l'outil par lequel se fait l'apprentissage d'autres disciplines. Au collège, la parité horaire entre le français et l'allemand ne peut être totalement respectée, mais les élèves continuent à bénéficier d'un apprentissage en allemand de disciplines telles que l'histoire-géographie et les mathématiques, qui font l'objet d'une évaluation spécifique au brevet des collèges. Les sections Abi-bac de l'académie constituent le réceptacle naturel des élèves issus de ce dispositif.

À l'origine, « cet enseignement s'intègre à un ensemble de mesures prises pour conforter la langue et la culture régionale en tenant compte des spécificités de l'Alsace » (cf. circulaire rectorale du 20/09/1991). La circulaire rectorale du 20/12/1994 en précise les finalités : il s'agit « de conduire les enfants, au moyen d'un cursus continu, à une bilinguïté équilibrée, c'est à dire la capacité d'accéder à des compétences sinon égales, du moins comparables dans les deux langues ». Cette formulation très générale n'est guère opératoire pour l'élaboration d'un référentiel d'enseignement précis, ni pour doter les évaluations d'un référent solide. Par ailleurs, on aurait pu s'attendre à ce que le « groupe cible » privilégié soit les dialectophones ou assimilés. Mais le dispositif est surtout attractif pour l'ensemble des familles qui ont quelque ambition scolaire pour leurs enfants et qui perçoivent à la fois l'aspect formateur de ce cursus et l'avantage que procure la maîtrise de la « langue du voisin ». C'est à ce titre qu'il est parfois qualifié d'« élitiste ». La composition sociologique (actuellement : 27% de CSP défavorisés) de ce public, cependant, a commencé depuis peu à s'élargir.

Ce dispositif a connu, lui aussi, une montée en charge progressive ces dernières années : dans le 1er degré, il est passé de 6 980 élèves en 2000-01 à 11 660 élèves en 2004-05 ; en collège, de 344 élèves en 2000-01 à 1 417 élèves en 2004-05⁹⁷. Il concerne actuellement 4% des élèves.

La logique d'ouverture des sites a longtemps été très différente dans les deux départements, le Haut-Rhin se montrant nettement plus volontariste que le Bas-Rhin. Il en est résulté, dans le premier, la difficulté à assurer un suivi satisfaisant en collège (déperdition d'effectifs entre le CM et la 6 : 18% dans le Bas-Rhin, 26% dans le Haut-Rhin). La même différence se retrouve tout logiquement dans les taux d'encadrement : 22,6 élèves par classe en moyenne dans le Bas-Rhin pour 19,2 dans le Haut-Rhin. Dans ce dernier département, l'effort demandé aux collèges pour un nombre réduit d'élèves est souvent important, ce qui n'est pas sans créer des tensions. L'élaboration d'une stratégie harmonisée entre les deux départements est donc indispensable.

Au plan qualitatif, les outils pédagogiques restent lacunaires, notamment dans les disciplines enseignées en allemand, mais en dépit de cette difficulté, ajoutée à l'imprécision des objectifs, il s'agit sans conteste d'un enseignement de réussite : 97% de réussite au brevet des

⁹⁷ cf. bulletin de rentrée 2005

collèges (contre 76% pour les élèves des filières monolingues), avec des résultats supérieurs dans toutes les disciplines par rapport aux filières monolingues ; 99,10% de réussite à l'Abi-bac contre 86,5% pour les autres candidats de l'académie⁹⁸.

Comme pour l'enseignement extensif de l'allemand, un nombre important d'élèves quitte cependant le dispositif à des moments clés du parcours : entre la grande section de maternelle et le CP (environ 15%) et entre le CM2 et la 6^{ème} (environ 17%)⁹⁹. La raison essentielle en est la crainte d'une surcharge de travail pour les élèves les moins bien disposés, mais on ne peut écarter non plus une saturation progressive de l'allemand chez des élèves ayant subi un choix parental.

À l'entrée au lycée, tous les élèves n'ont pas la possibilité d'intégrer une section Abi-bac (1,5% des effectifs se retrouve dans l'une des neuf sections Abi-bac de l'académie). Si les élèves font généralement la preuve de bonnes compétences en allemand, certains appréhendent cependant le renforcement horaire imposé par les enseignements spécifiques à cette section. Tous n'ayant pas vocation à la rejoindre, il conviendrait de leur proposer une solution alternative.

Dans l'enseignement professionnel

Par rapport aux autres académies de métropole, il occupe sans conteste une place particulière. Ainsi, en 2004-05¹⁰⁰ :

- en BEP : 45% des élèves scolarisés avaient choisi l'allemand en LVI, 46% en LVII,
- en Baccalauréat professionnel : 40% des élèves inscrits choisissent l'allemand en LVI, 36% en LVII,
- en CAP : environ 57% des élèves choisissent l'allemand en LVI (la LVII est ici pratiquement inexistante, comme au plan national).

L'allemand tire profit, ici, il est vrai, du fait que l'académie de Strasbourg encourage à la poursuite de l'étude de deux langues vivantes en formation professionnelle initiale ; il s'agit non seulement de favoriser l'insertion professionnelle ultérieure, mais aussi de faciliter une éventuelle réorientation.

Le bilan est plus mitigé en matière de sections européennes. Elles sont au nombre de dix, mais n'ont réuni que 34 inscrits aux épreuves spécifiques en 2005. Des actions sont en cours

⁹⁸ Note de rentrée 2005 des inspections générales

⁹⁹ ibid.

¹⁰⁰ données : rectorat, SSA

pour redynamiser les sections existantes.

L'allemand en lycée professionnel bénéficie aussi de dispositifs particuliers.

- La « mention régionale enseignement de l'allemand dans la discipline professionnelle » : les élèves volontaires bénéficient d'un renforcement linguistique comportant une initiation, puis un approfondissement de l'allemand dans le domaine technique et professionnel. Leurs acquis sont validés par un diplôme intitulé « Connaissance de l'allemand en milieu professionnel ». Le diplôme est délivré par un jury académique ; le taux de réussite va de 55 à 72% selon les sections.
- Le certificat EUREGIO : il s'agit d'une certification tri-nationale (reconnue également en Allemagne et en Suisse) décernée aux candidats qui ont satisfait aux conditions suivantes : avoir obtenu un diplôme de l'enseignement professionnel – avoir effectué un stage en entreprise de quatre semaines au moins dans l'Espace du Rhin Supérieur – avoir réussi la mention régionale en allemand.

L'attractivité de ces diplômes (pour les élèves et les entreprises) a connu une évolution en dents de scie, les effectifs élèves inscrits en mention régionale venant tout juste de retrouver leur niveau de 2000-01 (environ 1 700 candidats). Ce phénomène mérite certainement d'être analysé : s'agit-il d'un effet de la crise économique, des deux côtés du Rhin ? De la réticence grandissante des élèves à partir en stage ?

Il n'en reste pas moins que ces deux dispositifs attestent du souci de l'académie de prendre en compte les spécificités géographiques et économiques pour doter les jeunes d'une compétence en langue allemande de nature à faciliter leur insertion. Ils constituent un acquis majeur de la politique académique au regard de l'enseignement de l'allemand.

De larges effets positifs

En résumé, et de façon générale, on peut reconnaître à cette politique des effets positifs qui dépassent le seul enseignement de l'allemand.

- Grâce à l'offre généralisée de l'enseignement de l'allemand, le taux de couverture de l'enseignement d'une langue vivante est d'environ 100% au cycle 3 de l'école primaire. L'objectif poursuivi en 2005-2006 (100% de couverture en CE1) permettrait de maintenir l'avance de l'académie sur le calendrier national.
- L'académie de Strasbourg est l'académie qui compte le plus grand pourcentage d'élèves étudiant au moins deux langues vivantes dans la totalité de leur cursus

scolaire, aussi bien dans l'enseignement général ou technologique que dans l'enseignement professionnel.

- Les classes « bilangues allemand-anglais » en sixième restent une priorité au niveau du collège. Le nombre d'élèves inscrits en sections bilingues continue d'augmenter légèrement et les abandons en cours de scolarité diminuent.
- Ces deux dispositifs réunis permettent de présenter une offre d'enseignement de langue inégalée dans l'hexagone. Le cursus bilingue se révèle à l'occasion être un remarquable laboratoire pédagogique¹⁰¹.
- L'académie offrira à la rentrée scolaire 2006 la possibilité de suivre une préparation à la délivrance simultanée du baccalauréat et de l'Abitur allemand dans neuf lycées d'enseignement général.
- L'académie s'est engagée dans la prise en compte du "cadre européen commun de référence pour les langues" du Conseil de l'Europe et pour l'utilisation du Portfolio européen des langues.
- Enfin, on observe les premiers résultats d'une politique de coopération étroite et innovante entre l'IUFM, le CRDP d'Alsace, la MAERI et les corps d'inspection pour l'élaboration d'outils pédagogiques pour l'enseignement bilingue et pour leur diffusion.

Ce bilan positif est cependant terni par l'évolution des effectifs en sections européennes : s'ils ont augmenté régulièrement en lycée en allemand et en anglais depuis 2002, en collège on a enregistré une baisse importante en allemand (de 677 à 436 élèves entre 2002 et 2005), au mieux une stagnation en anglais (de 378 à 372 élèves). Ces chiffres renvoient à des politiques académiques fluctuantes et dérogent par rapport au volontarisme général en faveur du socle allemand-anglais ; on ne peut dire que les autres langues en profitent réellement, si ce n'est à la marge. Le projet académique 2003-2007 souligne pourtant l'importance de ces sections.

...mais des résultats encore incomplets

Les responsables d'une politique aussi volontariste, engageant des moyens substantiels doivent évidemment s'interroger sur son efficacité au regard des acquis des élèves, et pas seulement de l'utilisation des structures en place. Le projet d'académie 2003-2007 souligne du reste la nécessité d'une « évaluation qualitative des progrès réalisés par les élèves ». Cette évaluation est d'autant plus nécessaire qu'en langue vivante aucune évaluation bilan nationale

¹⁰¹ cf. le réseau d'écoles rurales du Sternenberg

n'est réalisée entre le début de l'apprentissage à l'école et le baccalauréat.

Historiquement, cette préoccupation était souvent présente chez les responsables académiques et nous n'évoquerons pas en détail les différents dispositifs d'évaluation institutionnelle particuliers à l'académie qui se sont succédés au fil des ans. Le dernier en date, le Certificat Régional d'Excellence en langue, s'adressait aux bons élèves (toutes langues confondues) et ne pouvait donc pas être considéré comme probant pour le plus grand nombre. Il a été supprimé et le dispositif suivant est désormais en place, pour l'essentiel depuis juin 2006 :

- en fin de CM2 : évaluation en allemand de tous les élèves dans quatre compétences,
- en fin de 3ème : évaluation en allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, portugais de tous les élèves, dans quatre compétences,
- en fin de 5ème : évaluation de la compréhension de l'oral en allemand de tous les élèves du cursus bilingue (après une évaluation en 2005, au niveau 6ème, de la compétence en lecture de ces mêmes élèves).

Des protocoles expérimentaux d'évaluation avaient été testés en juin 2005 et leurs résultats publiés. Portant sur des échantillons dont la représentativité avait été critiquée, ceux-ci ne peuvent cependant pas être considérés comme probants.

Ce dispositif très cohérent est à la mesure des ambitions de l'académie en matière de politique des langues (avec une restriction pour le dispositif bilingue, cependant) Il a également le mérite de ne pas s'attacher qu'à l'allemand. Ses résultats fourniront des indications très précieuses sur les aspects qualitatifs de l'enseignement et devraient permettre aux autorités pédagogiques d'effectuer les régulations nécessaires.

De quelles indications dispose-t-on d'ores et déjà pour apprécier l'efficacité de l'enseignement ?

Les résultats de l'évaluation en allemand de fin de CM2 viennent d'être publiés à l'heure où nous rédigeons. Portant sur plus de 12 000 élèves, soit 63,4% des élèves de CM2 de l'académie, ces résultats sont indéniablement représentatifs. Ils sont satisfaisants à très satisfaisants pour 83,7% des élèves évalués, avec des taux de réussite qui vont de 73,6% en expression orale à 88,9% en compréhension de l'écrit. Dans l'ensemble, ils sont un peu meilleurs à l'écrit qu'à l'oral et relativement homogènes d'un département à l'autre.

Ces résultats très encourageants relativisent fortement ceux obtenus lors d'une évaluation sur échantillon (voie extensive et bilingue) effectuée à la fin des années 90 par un groupe de travail dirigé par un universitaire, à la demande du recteur d'alors. Ils étaient très mitigés et le rapport conclusif, achevé en 2002, n'a jamais été publié. Il est vrai que pour le dispositif paritaire, les évaluateurs ont été confrontés à l'imprécision des objectifs de cet enseignement et à l'absence de référent clair et explicite. L'échantillon avait été tiré au sort de façon à représenter 10% des effectifs de CM2 de l'académie.

Au niveau baccalauréat : les résultats par langue des épreuves écrites du baccalauréat rapportés à ceux des autres académies pourraient constituer un indicateur très pertinent des acquis des élèves, notamment si ces résultats portaient sur plusieurs années. Mais ils ne sont pas connus de tous les responsables concernés, ce qui ne manque pas de surprendre.

*À titre indicatif, en 2002, la moyenne académique des notes d'écrit en allemand LVI se situait au 5ème rang national (si on fait abstraction de la Corse). Un résultat en demi-teinte qui doit être corrigé par le fait qu'en Alsace l'enseignement de l'allemand n'est pas choisi par des élèves socialement et scolairement favorisés, comme c'est souvent le cas dans d'autres académies.
À la même session 2002, la moyenne académique en anglais LVII se situait au premier rang national : cet excellent résultat tend à conforter l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage préalable de l'allemand bénéficie largement à l'apprentissage ultérieur de l'anglais.*

Dans l'enseignement professionnel :

- En CAP, la filière restauration et les filières à faible flux obtiennent d'excellents résultats en allemand. Comme il s'agit d'un contrôle en cours de formation (CCF), la responsable pédagogique veut analyser les sujets proposés dans les différents établissements, un travail indispensable pour apprécier la validité des résultats.
- En BEP, les résultats diffèrent beaucoup d'une filière à l'autre, avec des résultats souvent meilleurs en industriel qu'en tertiaire. Les comparaisons n'ont cependant pas grande signification, dans la mesure où les sujets étaient différents et leur niveau d'exigence également. L'introduction d'un sujet unique en 2006 rendra la comparaison plus aisée.
- En baccalauréat professionnel, la comparaison des résultats entre les académies de Nancy et de Strasbourg est particulièrement éloquente. Les tableaux ci-dessous montrent le pourcentage des élèves ayant une note supérieure à 10 dans les deux académies : les résultats sont nettement supérieurs dans tous les secteurs à Strasbourg, alors que le nombre de candidats y est nettement plus important.

NANCY :

<i>Tertiaire</i>	<i>49,4 % des élèves ont une note supérieure à 10</i>
<i>Restauration</i>	<i>68,3 % des élèves ont une note supérieure à 10</i>
<i>Production</i>	<i>54,2% des élèves ont une note supérieure à 10</i>
<i>Autres</i>	<i>42,5% des élèves ont une note supérieure à 10</i>

STRASBOURG :

<i>Tertiaire</i>	<i>54,9 % des élèves ont une note supérieure à 10</i>
<i>Restauration</i>	<i>76,25 % des élèves ont une note supérieure à 10</i>
<i>Production</i>	<i>62,2% des élèves ont une note supérieure à 10</i>
<i>Autres</i>	<i>57,8 % des élèves ont une note supérieure à 10</i>

En section européenne, on note 97% de réussite.

Mais, en tout état de cause, l'interprétation des résultats de toutes ces évaluations s'avère difficile, dans la mesure où aucun indicateur de réussite n'avait été préalablement fixé.

2.3.4. Des questions essentielles

La désaffection relative que connaît l'enseignement de l'allemand a des raisons multiples, parmi lesquelles la forte pression de l'anglais, langue internationale, occupe certainement une place de choix. On se reportera, de ce point de vue, à la situation que connaît le Bade-Wurtemberg, où l'introduction de l'enseignement du français à l'école élémentaire dans une étroite zone frontalière¹⁰² s'est heurtée à une vive résistance des associations de parents d'élèves. La situation n'est guère différente dans les cantons suisses alémaniques limitrophes, où l'enseignement du français dans le premier degré a bien du mal à se maintenir, alors qu'il bénéficie pourtant d'un traitement particulier en tant que deuxième langue la plus parlée de la Confédération.

Par ailleurs, même s'il se dégage un consensus de raison autour de l'enseignement de

¹⁰² cf. infra

l'allemand, « langue du voisin », la place résiduelle qu'occupe désormais l'allemand standard dans la vie quotidienne des jeunes alsaciens fait que son intérêt est de moins en moins perçu par les jeunes générations¹⁰³. À l'argument de la nécessité de maîtriser la langue pour travailler en Allemagne, les dialectophones opposent parfois, sur la base de leur propre vécu, celui de l'inutilité de la maîtrise de l'allemand standard pour s'intégrer au lieu de travail...

On peut rappeler aussi, à ce stade, que l'importance même de l'offre d'allemand, qui ne laisse guère aux jeunes et aux familles le choix d'une autre langue dès l'école élémentaire, peut s'avérer contre-productive en engendrant des réactions de rejet ou de saturation.

Mais si, au regard de l'attractivité de l'enseignement de l'allemand et des résultats obtenus, son bilan qualitatif peut être considéré comme mitigé, deux types de facteurs explicatifs méritent d'être examinés plus précisément.

La question des ressources humaines

Il est évident que les responsables académiques ne disposent pas actuellement des ressources humaines nécessaires à leur politique linguistique. Le meilleur exemple se trouve dans l'enseignement « extensif » de l'allemand dans le premier degré, où l'ancienne génération d'instituteurs dialectophones est progressivement remplacée par des maîtres plus jeunes ne maîtrisant pas nécessairement l'allemand ; les sortants d'IUFM sont désormais formés pour deux tiers en anglais et pour un tiers en allemand (pour ne citer que l'exemple du Bas-Rhin). Même si l'allemand est désormais mieux accepté, il n'en reste pas moins un déficit important de maîtres qualifiés.

On notera la différence importante, dans ce domaine, dans les stratégies adoptées d'un côté et de l'autre du Rhin. Dans le land de Bade-Wurtemberg, en effet, l'introduction du français a été précédée par un gros effort de recrutement et de formation des maîtres, tant sur le plan linguistique que méthodologique. Les responsables éducatifs français, au plan national, n'ont pas fait ce même choix. Mais, compte tenu du volontarisme de l'académie et de l'importance des enjeux, cet effort de formation des maîtres, préalable à la mise en place des dispositifs, s'imposait de toute évidence dans l'académie de Strasbourg.

Un dispositif de formation continue et de suivi pédagogique est mis en place pour combler ce déficit. Des stages de quatre semaines sont proposés, sur la base du volontariat, consacrés également aux aspects méthodologiques, où les besoins sont tout aussi importants ; l'institution incite du reste fortement à la participation à ces stages.

Ces efforts seraient certainement mieux relayés si les inspections effectuées dans le premier degré prenaient mieux en compte l'enseignement de l'allemand. Un rapport récent de

¹⁰³ cf. supra

l'IGEN¹⁰⁴ souligne en effet que dans l'échantillon analysé, 34,5% des rapports d'inspection mentionnait l'enseignement des langues ; ce chiffre traduit certes un progrès, mais le même rapport souligne la rareté des remarques portant sur des points essentiels de cet enseignement et qui ne nécessitent pas de compétence particulière (respect de l'horaire, présence de traces écrites, etc.).

Le problème se pose moins au plan quantitatif que qualitatif pour le cursus bilingue paritaire, pour lequel le Centre de Formation à l'Enseignement Bilingue de Guebwiller a vocation à former les enseignants. Néanmoins, pour le premier degré, la « voie régionale » du concours de professeurs des écoles a un vivier tout juste suffisant, ce qui ne permet pas de fixer des exigences élevées en matière de compétences en allemand dans l'enseignement des disciplines. Un des objectifs de la direction est d'ailleurs de renforcer sensiblement la place de l'allemand dans ces formations.

Dans le second degré, l'option européenne et bilingue (OEB) proposée par le même Centre a pour mission de préparer des PLC2 à enseigner leur discipline (discipline non linguistique) en langue seconde. D'abord réservée à la langue allemande, cette option s'est ouverte à l'anglais et à l'espagnol. En allemand, le nombre d'admis n'a cessé de diminuer depuis 1993 : de 20 à cette date à 6 en 2005 ! Pour l'instant, les besoins restent globalement pourvus, mais la situation peut se tendre à l'avenir.

Curieusement, la place du bilinguisme et de la filière régionale est marginale dans le contrat d'objectifs de l'IUFM. Un document annexe expose bien le rôle et l'engagement du Centre de Guebwiller, mais comme s'il constituait une entité séparée.

Les aspects pédagogiques

Si les difficultés de recrutement d'enseignants qualifiés sont réelles dans l'enseignement extensif du 1er degré et dans le dispositif paritaire, la situation est différente dans l'enseignement de l'allemand du second degré, où les enseignants disposent en général d'une compétence linguistique très solide qui leur permet d'évoluer avec aisance dans leur classe et d'animer les groupes dans une langue riche et idiomatique.

Cependant, au cours de nos entretiens avec différents acteurs du système éducatif, nous avons parfois recueilli des jugements critiques sur la pédagogie de l'allemand en Alsace. Nos interlocuteurs font notamment allusion à des pratiques privilégiant la langue écrite et la grammaire, au détriment de la pratique orale, ce qui contribuerait à conférer un style « académique » à l'enseignement et constituerait une rupture pédagogique avec l'enseignement primaire décrit comme vivant et ludique. L'absence de prise en compte des

¹⁰⁴ Rapport de notre collègue Francis Goullier, 15/06/2005

acquis à l'entrée au collège est également citée.

Toutes ces critiques méritent d'être relativisées, car elles idéalisent sans doute la réalité de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire et noircissent indirectement le tableau pour l'enseignement secondaire ; elles véhiculent une image stéréotypée de l'enseignement de l'allemand, discipline de « sélection », qui circule aussi en d'autres lieux. On notera que celles qui portent sur l'enseignement des langues à l'école sont également formulées par les responsables pédagogiques d'autres langues (au plan national) et que les rapports successifs de l'inspection générale de l'éducation nationale ont fait état (au plan national) des insuffisances de l'articulation école-collège dans l'enseignement de toutes les langues. Le constat n'est donc pas propre à l'académie de Strasbourg, ni à l'enseignement de l'allemand.

Les pratiques évoquées existent bien entendu, mais ne sont pas majoritaires. Il est possible aussi que certains enseignants – qui n'ont pas ressenti leur apprentissage de l'allemand comme l'appropriation d'une langue vraiment étrangère – ne perçoivent pas toujours, en particulier au collège, les difficultés de compréhension que peuvent rencontrer certains élèves. On ne peut exclure aussi le fait que l'intime conviction de maîtriser parfaitement la langue n'ait pas incité particulièrement à des remises en question, y compris sur le plan méthodologique. On peut y ajouter le fait que les enseignants d'allemand de cette académie ont affaire quasiment à un « public captif », contrairement à leurs collègues des autres académies.

Il n'en reste pas moins que les enseignants d'allemand savent aussi développer des projets novateurs qui témoignent d'une réflexion pédagogique en profondeur, notamment au plan de la pédagogie inter-langues.

Indépendamment de ces hypothèses, nos différentes visites dans des classes de tous types ont mis en évidence les faits suivants :

- Les équipements audio-visuels et audio-oraux sont peu présents dans les salles d'allemand et donnent à penser que les supports de ce type sont peu utilisés. Nous rapprocherons de ce constat les résultats obtenus à l'évaluation académique de CM2 citée plus haut, où les résultats en compréhension de l'oral sont inférieurs à ceux obtenus en expression écrite. La prééminence des supports écrits peut donc contribuer à une certaine impression d'« académisme ».
- Le recul de la pratique dialectale est patent chez les jeunes élèves, de sorte que la distinction dialectophone/francophone n'a plus de traduction en terme de structure pédagogique ou d'utilisations de supports pédagogiques spécifiques, à l'exception d'une dizaine de collèges situés en zone rurale.

Nous avons cependant été frappés par le décalage général entre la perception de la présence de la dialectophonie par les professeurs d'allemand et la présence effective de dialectophones (en majorité passifs) dans leurs classes. Elle est systématiquement sous-évaluée, de sorte que les potentialités pédagogiques que présente le substrat dialectal dans l'enseignement de l'allemand ne sont presque jamais exploitées (« cela facilite beaucoup la compréhension », nous dit pourtant un enseignant).

Certes, cette hétérogénéité linguistique, qui se superpose à l'hétérogénéité traditionnelle, est difficile à gérer, surtout en l'absence de supports pédagogiques spécifiques. Mais le sentiment prévaut que l'allemand est enseigné de la même façon à Strasbourg qu'à Lille ou à Limoges, même lorsque le public est composé d'une partie d'élèves dialectophones à des degrés divers. Aussi l'observation de certaines classes (notamment bilangues) a parfois mis en évidence le fait que le potentiel linguistique des élèves était sous-exploité, notamment par une progression exagérément ralentie. On notera aussi que dans ce domaine, aucune symétrie avec l'enseignement du français dans les pays germanophones limitrophes ne peut être établie, du fait d'une situation radicalement différente au plan linguistique (il n'existe aucun parler français dans ces régions).

La prise en compte de ce substrat dialectal dans l'enseignement de l'allemand fait l'objet de certaines réserves, motivées par la crainte d'une dérive régionaliste de l'enseignement de l'allemand. Certes, il ne s'agit pas d'élaborer une doctrine méthodologique propre à l'académie de Strasbourg, mais de tenir compte des circonstances et des réalités locales, ce dont on convient volontiers.

2.3.5. La question des moyens

Une politique qui a nécessairement un coût

Le rapport déjà cité des inspections générales souligne le caractère coûteux de la politique académique, en calculant avec précision les « surcoûts » engendrés par cette politique et par l'application de la convention signée avec les collectivités territoriales¹⁰⁵. Même si ces dernières prennent en charge une contribution importante, l'essentiel des « surcoûts » est, en effet, financé sur la dotation ordinaire de l'académie, l'État n'ayant pas tiré les conséquences, dans la répartition des moyens attribués, de la convention signée en 2000.

¹⁰⁵ op. cit. pages 27 à 32

C'est ainsi que l'extension du dispositif bilangue a été freinée par manque de moyens à la rentrée 2005, les collèges des deux départements ayant supporté l'essentiel de l'effort demandé et n'ayant plus la possibilité de dégager des moyens supplémentaires. Concernant le dispositif bilingue paritaire, le rendement du concours de recrutement de la « voie régionale » réduit progressivement le nombre de contractuels à la charge des collectivités et transfère ainsi les coûts à l'Etat.

Le surcoût de la politique des langues dans l'académie de Strasbourg est donc réel¹⁰⁶. Cependant cette académie se retrouve de fait, et depuis longtemps, avec une priorité : celle du développement des langues vivantes. De ce point de vue, son dispositif d'apprentissage de deux langues vivantes, dès la 6^{ème}, est en avance sur ce qui commence à se dessiner dans beaucoup d'académies. La particularité, provisoire, n'est donc pas que le dispositif existe, mais qu'il soit pour le moment plus développé qu'ailleurs.

Beaucoup de principaux pensent et disent que les moyens des collèges pourraient être mieux utilisés s'il n'y avait cette situation et que, notamment, les élèves les plus en difficulté pourraient alors être mieux accompagnés et les effectifs allégés : ainsi, le collège pourrait mieux remplir sa mission.

Le même raisonnement est tenu pour les lycées : parce que deux langues vivantes se sont développées de manière quasi-obligée (l'allemand, langue « régionale » et du premier partenaire, et inévitablement l'anglais), les lycéens, n'ayant pas bénéficié d'un choix linguistique diversifié au collège, sont enclins à suivre massivement une 3^{ème} langue vivante, en général espagnol ou italien.

Un tel raisonnement mérite d'être corrigé dès lors que cette avance de l'académie dans l'enseignement des langues constitue, à l'évidence, un atout pour le développement des aptitudes des jeunes, en termes d'ouverture et d'acquisition, y compris des jeunes en difficulté. Quant à la question des moyens, elle peut être abordée dans une perspective plus large.

Cette question est en effet réelle et nous paraît justifier, à l'occasion du renouvellement de la convention signée avec les collectivités territoriales, que soit recherchée une ligne de partage pragmatique et plus équilibrée des charges de chacune des parties, tant sur le plan des moyens financiers que sur celui des ressources humaines disponibles¹⁰⁷. Elle devrait aussi inciter l'académie à tirer le meilleur parti des moyens qu'elle consacre à sa politique des langues (nous reviendrons sur ce point plus loin), comme à s'interroger sur les principes qui fondent aujourd'hui, implicitement ou explicitement, son dispositif global d'allocation des moyens au regard de l'ensemble des grandes priorités affichées.

¹⁰⁶ Cf. également infra, § 2.6.5.

¹⁰⁷ cf. Note du recteur relative au 1^{er} bilan de la convention, 30/05/2006.

2.3.6. L'ouverture internationale

Dans ce domaine, la volonté politique forte de l'académie s'affiche désormais clairement et se traduit notamment par le souci de diversifier les partenariats en les ouvrant plus largement sur le monde.

Une politique volontariste en direction des voisins germanophones...

Jusqu'à une période récente, en effet, l'accent était mis sur les relations transfrontalières (Pays de Bade, Palatinat, cantons suisses riverains) et les échanges de proximité, dans le cadre de la politique en faveur de l'allemand.

Les actions, dans ce domaine, sont « foisonnantes » (cf. le Bulletin de rentrée 2005) et portent aussi bien sur les échanges de classes, d'élèves ou d'enseignants. Elles bénéficient de sources de financement nombreuses, qu'il s'agisse des collectivités territoriales ou de programmes européens d'échanges de la Région du Rhin Supérieur.

Les plus originales, il est vrai, s'efforcent de tirer profit de la proximité, voire de la « super-proximité » des voisins germanophones et se traduisent alors par plusieurs rencontres d'une journée étalées sur l'année scolaire (école maternelle et élémentaire). De même pour les maîtres des deux côtés de la frontière, qui, dans le cadre du projet « Ecoles voisines », participent ensemble à des formations continues régionalisées ; la possibilité leur est également donnée d'enseigner leur discipline dans des classes allemandes, par échange de service partiel ou à l'année.

La plupart des échanges des lycées professionnels (et en totalité ceux qui débouchent sur le certificat Euregio) se situent également dans l'Espace du Rhin Supérieur (60% avec le Bade-Wurtemberg).

Mais un bilan quantitatif et qualitatif mitigé

Si les échanges de classes dans le premier (+34 % en deux ans) et le second degrés augmentent, ils subissent depuis deux ans une légère régression en lycée professionnel, où le nombre d'élèves obtenant le certificat « Euregio » diminue également. Les échanges individuels d'élèves sont, proportionnellement à d'autres académies, peu développés, et il est prévu de les redynamiser par des modalités académiques différentes de celles proposées par l'OFAJ.

Les échanges de service d'enseignants, enfin, stagnent à un niveau bas (une vingtaine par an) et on regrettera que cette possibilité de compenser le déficit académique en germanistes qualifiés (dans le domaine de l'enseignement extensif et du bilingue paritaire) ne soit pas mieux exploitée.

Quel que soit le type d'échanges, les interlocuteurs suisses et allemands que nous avons rencontrés ont été unanimes pour souligner les freins que constituaient la lourdeur et la complexité des démarches administratives du côté français. Les autorités académiques auraient tout intérêt à les simplifier, quitte à déroger aux modalités fixées nationalement.

Nos différentes visites d'établissements ne nous ont pas convaincus de l'impact de ces actions sur le terrain et dans les classes. Souvent spectaculaires et médiatisées, elles ont un caractère quelque peu incantatoire par rapport à la réalité des retombées. Dans ce domaine aussi, on est tenté de dire que l'une des principales spécificités régionales, à savoir la proximité géographique de la germanophonie, est insuffisamment exploitée.

Un élan récent et énergique vers de nouveaux pays

La politique d'élargissement de l'ouverture internationale vers de nouveaux pays n'a pris son véritable élan qu'en 2002, année de création de la DARIC. Des partenariats académiques anciens (notamment avec l'Andalousie et l'Algarve) ont été revivifiés, des partenariats nouveaux s'y sont rajoutés (Indiana, Basse-Silésie, province chinoise de Jiangsu).

Par ailleurs, le nombre de projets européens déposés par des établissements de l'académie auprès de l'Agence Socrates a doublé en trois ans et hissé l'académie au second rang des académies pour le nombre de projets déposés. De gros efforts ont été faits aussi pour former les chefs d'établissement à la dimension internationale et apporter une aide aux enseignants et aux établissements. Ils se sont traduits par l'organisation d'un grand séminaire européen d'enseignants en 2004.

Nul doute qu'en ce domaine, la forte volonté politique du recteur a porté ses fruits et créé une réelle dynamique en matière d'ouverture vers les pays non germanophones. Elle est en cohérence avec la nécessité de « répondre à l'exigence plurilingue d'une région située au cœur de l'Europe »¹⁰⁸.

Au plan universitaire, on relève la forte volonté de relancer EUCOR, rassemblement d'universités de l'Espace du Rhin Supérieur, alsaciennes, allemandes et suisses. Il s'agit de mettre en valeur le capital exceptionnel de compétences réunis dans cet espace pour faciliter la mobilité inter-universitaire et les échanges.

¹⁰⁸ Projet d'académie, page 20.

Dans le cadre du contrat triennal « Strasbourg, ville internationale », le principe d'une école européenne des langues vivantes semble acquis, dont l'Université Marc Bloch constituerait le point d'appui. Cette école valoriserait les compétences exceptionnelles du site et de ses partenaires en formation initiale et continue.

L'ambition alsacienne de devenir un laboratoire du plurilinguisme peut à l'avenir prendre corps dans de tels projets.

2.3.7. Les dispositifs de pilotage

Il a déjà été souligné combien la politique académique des langues est largement tributaire de la convention signée en 2000 entre l'Etat, la Région et les deux départements. À ce titre, elle est moins une question technique que politique dont les responsables académiques sont bien conscients de l'enjeu.

Ainsi, l'objectif n° 3 du projet d'académie 2003-2007 est-il entièrement consacré à cette question, la politique des langues faisant l'objet de six propositions d'actions précises. L'énoncé même de ces propositions repose visiblement sur un diagnostic préalable, qui, s'il est implicite, n'en est pas moins parfaitement pertinent. Il atteste d'un suivi attentif des effets de la politique des langues, dont on retrouve par ailleurs de nombreuses traces dans les comptes rendus de la Commission académique de pilotage de l'enseignement des langues, ainsi que dans les notes rectorales (cf. par exemple celle du 15.6.2005, très éclairante).

Enfin, à l'heure où nous rédigeons, un « Premier bilan de la convention relative à la politique pour les langues... » vient d'être dressé par le recteur¹⁰⁹. Il reflète également un diagnostic très lucide.

Un contexte particulièrement complexe...

Si la perception d'une volonté de suivi régulier est indéniable (ce qui présuppose l'existence de tableaux de bord pertinents), on reste cependant perplexe devant la complexité et l'enchevêtrement des différents dispositifs de pilotage. Il est vrai que la politique des langues et l'ouverture internationale dans l'académie de Strasbourg impliquent la présence de partenaires beaucoup plus nombreux et différents que dans d'autres académies, à travers un système conventionnel complexe : aux conventions avec les voisins badois, rhéno-palatins et suisse, s'ajoute la « Conférence du Rhin Supérieur » (également trinationale) et son groupe « Education et formation », et, du côté français, la « commission quadripartite » regroupant le recteur, le préfet, la région et les deux départements.

¹⁰⁹ op. cit.

...Un pilotage académique actif mais pluriel

À l'interne du rectorat, la complexité n'en est pas moins grande. Aux structures habituelles (Commission académique des langues, coordonnateur académique des langues, DARIC) s'ajoute le Conseil académique des langues régionales, piloté par la MAERI (« Mission académique aux enseignements régionaux et internationaux »), à laquelle est rattaché le chargé de mission aux dialectes. La MAERI est chargée de tous les domaines relevant des enseignements régionaux, mais aussi des échanges avec l'ensemble des pays germanophones ; à ce double titre, son positionnement par rapport aux autres institutionnels chargés des langues et des échanges n'est pas simple et parfois source de tensions. Sur ce plan, on peut parler d'un véritable « dualisme » des structures de pilotage, qui ne facilite ni les relations entre les personnes, ni les prises de décision.

Une simplification et une clarification s'imposent de toute évidence.

3.6. L'appui sur le bilinguisme pour promouvoir le plurilinguisme

Nous l'avons déjà souligné la mobilisation académique sur l'enseignement des langues est totalement légitime. Les enjeux sont considérables et engagent durablement l'avenir des jeunes Alsaciens, aussi bien sur le plan éducatif, qu'économique et social. Le principal défi de l'académie consiste désormais à intégrer la priorité donnée à l'apprentissage de l'allemand dans une politique linguistique et culturelle globale.

3.6.1. Faire évoluer l'offre de langues

La place de l'allemand ne saurait évidemment être remise en cause, pas plus que le socle constitué par le couple allemand-anglais, en raison même des aspects positifs qu'il présente. Mais, tout en consolidant celui-ci, il s'agit de prendre en compte les besoins d'ouvertures à d'autres langues qu'imposent les évolutions démographiques, linguistiques, économiques et sociologiques récentes (cf. supra).

En somme, il s'agit d'élargir la politique en faveur de l'allemand à une politique des langues.

Les motivations, d'origines diverses, ne manquent pas :

- mieux tenir compte de l'arrivée de populations scolarisées initialement dans d'autres académies et leur assurer la continuité des apprentissages commencés en d'autres lieux : l'élargissement raisonné de l'offre d'espagnol irait, par exemple, dans ce sens ;
- répondre aux attentes des fonctionnaires européens installés à Strasbourg, ainsi que des cadres d'entreprises internationales, en diversifiant l'offre proposée par les établissements strasbourgeois à sections internationales ; pour les germanophones, il conviendrait de mettre en place une structure plus adaptée que l'Abibac qui est avant tout destinée à un public d'élèves français ;
- intégrer la présence d'une forte immigration turque et l'arrivée récente de migrants majoritairement originaires des pays de l'est européen et développer l'enseignement du français langue étrangère ; pour ces publics, l'anglais est souvent la langue seconde la plus usitée ; par ailleurs, les sections internationales n'existent dans le second cycle que pour les séries de la voie générale, ce qui pose le sérieux problème de l'accueil des primo-arrivants souhaitant une formation technologique ou professionnelle ; de telles sections pourraient être mises en place en anglais.

La prise en compte de ces deux derniers types de demandes appelle, cependant, un recensement précis des besoins auprès des populations concernées, aussi bien au plan qualitatif que quantitatif. Les données semblent manquer pour structurer l'offre selon une logique de sites qui soit de nature à assurer la continuité des apprentissages.

On peut craindre que cet élargissement de l'offre soit perçu comme une remise en cause de la politique en faveur de l'allemand. Les autorités académiques en sont certainement conscientes. Aussi y a-t-il lieu de l'accompagner par une politique d'information sur l'offre des langues en général dans l'académie et sur le bilinguisme en particulier. Le travail du groupe de suivi de la Convention a d'ailleurs porté sur ce point pendant l'année 2004-05.

3.6.2. Améliorer sa lisibilité

L'évolution de la politique des langues est l'objet d'une réflexion approfondie de la part des responsables académiques. Les propositions sont nombreuses et la presse régionale s'en fait l'écho de temps à autre. Une clarification est donc nécessaire, à la fois à l'interne de l'institution et vis à vis de l'opinion. Une explicitation nécessaire qui permettrait de donner de la visibilité à la fois sur les enjeux et sur les moyens à mobiliser.

Faire du bilanguisme allemand-anglais en 6^e l'axe central de la politique des langues

Le « bilanguisme offert à tous dès la classe de 6^{ème} » est un objectif rectoral désormais affiché¹⁹⁹. Il s'agit de conduire les élèves à une maîtrise comparable dans les deux langues à la fin de la 3^{ème}, au niveau B1 du "Cadre européen de référence".

Pour rester réaliste, une généralisation progressive de ce dispositif doit cependant se fonder sur la consolidation de l'apprentissage extensif de l'allemand dans le premier degré, à la fois du point de vue de son efficacité, de la continuité des parcours individuels et de la prise en compte des acquis au collège (cette analyse est largement partagée).

L'institution ne devra cependant négliger aucun levier pour atteindre ce triple but. Indépendamment des aspects qualitatifs que constitue l'amélioration de la formation des maîtres et la rénovation de la pédagogie (cf. supra), il faudra également généraliser l'horaire hebdomadaire de trois heures.

Le bilanguisme étant devenu de règle à partir de ce socle consolidé, il sera possible d'élargir raisonnablement l'offre (à un palier à définir : 4^{ème} ?) en offrant aux élèves volontaires la possibilité de débiter une LV3 et de poursuivre l'apprentissage de l'allemand dans une

¹⁹⁹ Cf. compte rendu de la réunion du groupe de pilotage des langues du 27.6.2005

discipline non-linguistique (à l'exemple des sections européennes de lycée). Cette possibilité serait de nature à mieux assurer la continuité de l'apprentissage à l'articulation CM2-6ème. Elle implique un développement important de sections européennes de collège comportant un enseignement de disciplines non-linguistiques en allemand.

Dans cette hypothèse, la politique académique prendrait un caractère dérogatoire, en élargissant encore sensiblement l'offre d'apprentissage des langues.

Fonder le développement du bilinguisme sur des objectifs clairs et des poursuites d'études adaptées

Dès lors que les responsables académiques souhaitent développer ce dispositif, ils ne pourront faire l'économie d'une évaluation de son efficacité de plus grande ampleur que celle mise en place actuellement. Une évaluation fiable des acquis des élèves devra nécessairement se référer à des objectifs précis, qui, pour le moment, font défaut. Des propositions ont du reste été faites dans le « Premier bilan de la convention... » du 30.05.2006 (conduire les élèves au niveau A2 en fin de CM2, B2 en fin de 3ème).

Cet objectif à long terme ne peut se dispenser (en l'absence de programme) de référentiels plus précis (également référés au Cadre européen) assurant la progressivité de l'enseignement de la maternelle à la 3ème. Le travail a été largement engagé par un IA-IPR et mérite d'être poursuivi. La mise en synergie des efforts du CRDP, de l'IUFM, des corps d'inspection et de la MAERI (cf. supra) pour élaborer des outils pédagogiques en tirerait également profit.

Le suivi de l'enseignement bilingue en collège sous une forme plus légère que la parité horaire est globalement accepté. Mais, si la délivrance simultanée du baccalauréat et de l'Abitur satisfait les attentes de la plupart des élèves qui suivent un enseignement général, rien de comparable n'existe pour les autres. Il y a donc un besoin **urgent** de trouver des formes spécifiques de suivi dans les **lycées professionnels**, ainsi que pour les élèves des **séries technologiques**.

Une expérimentation est en cours en baccalauréat professionnel. Une possible évolution des disciplines enseignées en allemand en section Abibac pourrait également faciliter ce suivi.

Baliser les parcours par la mise en place de certifications

Les dispositifs d'évaluation mis en place par l'académie (cf. supra) constituent, on l'a vu, un progrès important. Ces « marqueurs qualitatifs »²⁰⁰, référés à des compétences attendues définies par le Cadre européen et mis en place tout au long des cursus, sont de nature à

²⁰⁰ Selon les termes du projet académique 2002-2007 (p. 20)

faciliter la régulation pédagogique effectuée par les enseignants, tout en informant les décideurs de l'efficacité globale du système.

Ils gagneraient cependant à être complétés par des certifications délivrées par des organismes étrangers, avec les mêmes garanties que le dispositif mis en place au plan national pour l'allemand en 2006. D'ailleurs, les deux dispositifs sont complémentaires et non concurrentiels, le second visant principalement à soutenir la motivation des élèves. Les certifications seraient particulièrement indiquées aux articulations inter-cycles et dans tous les cas de rupture dans la continuité des apprentissages. En allemand, elles s'imposeraient tout particulièrement dans le cas d'une poursuite de l'apprentissage sous la forme d'une discipline non linguistique à l'entrée en 4^{ème} ; en allemand toujours, elles pourraient constituer un atout déterminant dans la recherche d'un emploi dans les pays riverains.

Clarifier la place des dialectes

Les textes rectoraux rédigés à la suite des circulaires ministérielles de 1982 et de 1983²⁰¹ font la part belle à la « culture régionale », d'une part, et à la dialectophonie, c'est-à-dire aux parlers dialectaux, d'autre part²⁰². Ils prévoyaient, notamment en maternelle, l'accueil des enfants dialectophones en dialecte. Mais, depuis que le débat sur le statut de la langue régionale a été tranché en faveur de l'allemand standard, ces textes sont de moins en moins appliqués – les maîtres eux-mêmes étant, il est vrai, de moins en moins dialectophones.

De la même façon, le programme de « Langues régionales d'Alsace et des pays mosellans », intégré au programme national des langues régionales²⁰³ est resté lettre morte, de façon fort compréhensible, puisque les dialectes n'ont pas vocation à être enseignés en tant que langue. Les expériences mises en chantier récemment dans quelques écoles et collèges, fondées sur un ensemble pédagogique à base de récits, d'histoires en images et de chansons, restent marginales pour l'instant.

Comment, dans ces conditions, redonner une place réelle, fût-elle modeste, en particulier à l'école maternelle et à l'école élémentaire, aux parlers dialectaux, là où cela est possible ?

Dans les zones rurales où le dialecte est langue de l'environnement social, même si les enfants ne le pratiquent plus guère, on pourrait concevoir, après un accueil en maternelle où prendraient place des comptines et des chants en dialecte, à l'école élémentaire, un va-et-vient

²⁰¹ *L'enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Éducation Nationale* (circulaire n°82-261 du 21 juin 1982) in *Bulletin Officiel* n°26, 1^{er} juillet 1982 ; *Texte d'orientation sur l'enseignement des cultures et langues régionales* (circulaire n°83-547 du 30 décembre 1983, in *Bulletin Officiel* n°3, 19 janvier 1984)

²⁰² Circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace du 9 juin 1982, Circulaire « Enseignements régionaux et internationaux » en complément à la circulaire du 9 juin 1982 et aux circulaires de juin 1985, in *Le programme Langue et culture régionales en Alsace (1982-1990)*, Strasbourg 1991, C.R.D.P. de Strasbourg, pp.23-30 et 38-48.

²⁰³ BOEN, n°2 du 19/06/2003

entre l'expression dialectale et l'allemand ; on aiderait ainsi les enfants à s'épanouir dans leur langue familiale et à transférer cet épanouissement dans la langue standard. Les motivations identitaires s'estompant progressivement, la finalité principale d'une remise en honneur des dialectes, en effet, sera de plus en plus leur exploitation dans l'enseignement de l'allemand (cf. infra).

Une forme différente de sensibilisation aux dialectes mériterait également d'être recherchée pour les secteurs et les enfants non dialectophones.

Dans les classes bilingues paritaires, on pourrait introduire des éléments littéraires dialectaux dans le cursus allemand (contes, poésies brèves, etc.). On offrirait là l'opportunité d'une introduction à certains aspects de la culture régionale, que les textes cités se proposaient également de préserver. Actuellement, l'option « Langue et Culture régionales » – facultative de la 4^{ème} à la terminale – a pour vocation de prendre en compte cette dimension²⁰⁴. Les aspects linguistiques, en revanche, y sont peu présents, alors que dans la progression devrait figurer « l'apport de connaissances sur les origines du dialecte alsacien, les rapports entre l'alsacien et l'allemand, la situation linguistique, actuelle et passée, de l'Alsace »²⁰⁵. De même, la présentation et l'exploitation du caractère trilingue (français, allemand, dialectes) de la littérature alsacienne mériterait d'y occuper une place plus importante.

Cependant, cette clarification de la place des dialectes ne pourra se traduire efficacement dans les pratiques pédagogiques si elle ne repose pas sur un recensement des locuteurs dialectophones et une analyse qualitative de la dialectophonie. A l'interne de l'institution, aucun de nos interlocuteurs n'a pu nous présenter des chiffres précis et récents, la dernière carte académique de la dialectophonie datant de 1993. Le chargé de mission aux dialectes a certes lancé une enquête sur la pratique dialectale auprès d'un échantillon de parents, mais ce travail méritoire a ses limites. Une mise à jour complète s'impose de toute évidence.

3.6.3. Mettre en œuvre une politique de qualité

En rénovant la pédagogie

Nous avons souligné (cf. supra) le volontarisme dont l'académie fait déjà preuve sur ce plan et qui trouve sa traduction dans les actions proposées dans le cadre de l'objectif n° 3 du projet d'académie. Le nombre de lycées de l'académie ayant opté pour la constitution de groupes de compétences est important (neuf LEGT). Cette dynamique, fortement accompagnée par les

²⁰⁴ Selon l'enquête DESCO, pour l'année 2003-2004, cet enseignement était dispensé dans : 144 collèges publics/144, 19 collèges privés/26 et dans 48 lycées publics/71, 13 lycées privés/49. <http://eduscol.education.fr/D0072/enqueteLR2005-4.htm>

²⁰⁵ Programme de "Langue et culture régionales en Alsace", p. 150

corps d'inspection, repose entre autres sur un engagement de l'académie dans la prise en compte du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe et pour l'utilisation du Portfolio européen des langues. Lors de nos visites d'établissement, nous avons pu constater le bon niveau d'information des enseignants sur ces pistes novatrices ; on peut donc se montrer raisonnablement optimiste quant à une traduction progressive dans les pratiques.

Cependant, toutes les conséquences pédagogiques n'ont pas encore été tirées du développement du plurilinguisme et notamment de l'apprentissage de plusieurs langues en parallèle dès la classe de 6ème. Les responsables en sont conscients, comme l'action n° 13 du projet académique en donne l'indice. Il s'agit de créer un effet de synergie dans l'apprentissage des langues enseignées, des langues présentes à l'école et dans l'environnement de l'élève, l'enseignant devant prendre appui sur les acquis antérieurs de l'élève dans toute autre langue. « Apprendre à apprendre » une langue peut devenir alors un objectif réaliste.

Appliqué aux classes bilangues allemand-anglais, il s'agit de « créer une méthodologie d'apprentissage conjugué de deux langues vivantes du tronc germanique »²⁰⁶, une approche qui doit absolument être développée. La mise en œuvre dans les classes se heurte actuellement à l'absence de recherches didactiques convaincantes sur le sujet. Les compétences existent pourtant à l'université Marc Bloch et il est regrettable qu'elles ne soient pas exploitées pour l'instant.

La sous-exploitation du substrat dialectal dans l'enseignement de l'allemand a également été soulignée. **Tout se passe comme si l'intérêt présenté par le dialecte pour un apprentissage plus efficace de l'allemand relevait de l'implicite, car il ne suscite pas, globalement, de réelles interrogations sur les démarches pédagogiques.** Un universitaire a du reste publié un ouvrage intitulé « L'élève dialectophone en Alsace et ses langues » pour aider les maîtres à « utiliser les parlers dialectaux comme levier d'accès à l'allemand standard ». Mais cet ouvrage est très peu diffusé et utilisé.

Le lien, irréfutable, entre les dialectes et l'allemand, devrait être exploité. Cela passe par l'utilisation, dès la maternelle et tout au long du cursus de l'école élémentaire, là où le terrain est encore favorable, de démarches permettant à la fois de revitaliser et restructurer le dialecte de façon à ce qu'il soit perçu comme une langue utile, d'établir ensuite des passerelles vers l'allemand standard. Des outils ont été conçus, il y a une dizaine d'années déjà, ils ont été abandonnés ; il conviendrait de les actualiser.

²⁰⁶ Projet académique, action n° 13

La question de l'exploitation des spécificités régionales dépasse d'ailleurs la simple prise en compte du dialecte. Malgré son recul, l'allemand standard reste cependant présent dans la presse régionale, les toponymes et patronymes (qu'on peut exploiter au niveau élémentaire pour l'entraînement phonétique), les cultes protestants, etc. Il est proche par la facilité d'accès aux pays et médias germanophones, la présence de nombreux touristes, le nombre important d'échanges et de partenariats scolaires de tous types, les potentialités d'insertion dans la société, même si elles sont peu perçues. Et pourtant, peu d'exemples d'exploitation – à travers des démarches simples et pragmatiques – de cette présence ou de cette proximité nous ont été présentés. Pas davantage que pour le dialecte. Une réflexion sur ce sujet mériterait également d'être sérieusement engagée.

En améliorant la formation des maîtres

La compétence linguistique en allemand des maîtres du premier degré (voie extensive et bilingue), mais aussi celle des maîtres appelés à enseigner une discipline non linguistique en allemand (voie bilingue et sections européennes) reste largement perfectible, comme on l'a vu.

La prise de conscience de ce déficit par l'IUFM est récente, mais son engagement à former davantage de professeurs des écoles « germanistes » semble acquis pour l'avenir. Ainsi, il est prévu de rendre l'enseignement de l'allemand obligatoire dans la formation des professeurs des écoles, selon des modalités qui restent à définir.

Une forte mobilisation des universités alsaciennes est nécessaire pour fournir un nombre suffisant d'enseignants aptes à enseigner leur discipline en langue allemande. De façon plus générale, il convient de les impliquer dans la politique académique des langues afin qu'elles renforcent leur offre, soutiennent le renouveau des études germaniques et promeuvent le plurilinguisme avec une forte priorité à l'allemand pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement. Un développement important de l'enseignement de l'allemand pour non spécialistes pourrait constituer une réponse adaptée, sur le modèle du Centre de ressources en langues de l'université Louis Pasteur et de son équivalent à Marc Bloch (« SPIRAL »). Cette dernière université a d'ores et déjà décidé de relancer les études germaniques. Un groupement d'intérêt scientifique (GIS) est en projet, afin de fédérer les forces des universités et du CNRS.

Pour pallier l'absence de cursus intégré dans les universités alsaciennes, le Centre de Guebwiller a mis en place un cursus binational intégré (formation post-bac s'adressant à des étudiants allemands et français), ainsi qu'un master trinational, porté par l'université de Mulhouse, l'université Marc Bloch de Strasbourg, l'université de Karlsruhe, avec l'appui de l'IUFM d'Alsace. Des coopérations de ce type, entre institutions scolaires, universités et

instituts de formation de maîtres français et étrangers sont indispensables. Elles devraient, entre autre, faire naître une réflexion sur la pédagogie des échanges et l'interculturalité.

Ce dernier point montre à l'évidence que les besoins ne se situent pas seulement dans le domaine de la compétence linguistique ou dans l'aménagement des structures. La formation initiale devrait aussi mieux intégrer la prise en compte des spécificités régionales dont il a été question plus haut. Cela vaut également pour les professeurs d'allemand du second degré ; souvent originaires d'autres régions, ils tireraient un bénéfice certain (s'ils envisagent de rester dans l'académie) d'un module d'initiation aux dialectes et, de façon plus générale, aux réalités linguistiques, culturelles et institutionnelles régionales.

La réflexion sur la pédagogie des échanges et leur exploitation en classe, enfin, doit être largement présente dans tout cursus de formation. Dans cette perspective, il convient de développer par une politique très incitative les échanges d'enseignants avec les régions germanophones riveraines, échanges qui pour l'instant restent embryonnaires. L'IUFM a dans ce domaine une certaine expérience des mobilités courtes ou longues permettant la confrontation in situ des pratiques de systèmes éducatifs différents intégrant la pratique du bilinguisme.

3.6.4. Clarifier la question des moyens

Le renouvellement de la convention État-collectivités territoriales est l'occasion particulièrement opportune de cette clarification. La richesse de l'expérience acquise par l'académie dans la mise en œuvre de la convention qui s'achève, aux objectifs ambitieux, doit lui permettre de penser le texte futur, sans remettre en cause pour autant les ancrages du premier, en spécifiant plus précisément les objectifs au regard des moyens à mobiliser.

Il n'est certes pas choquant qu'une politique ambitieuse (et elle se présente comme telle) nécessite des moyens importants. Comme nous l'avons vu (supra), le coût de cette politique n'est pas prohibitif dès lors qu'elle répond effectivement à des finalités éducatives larges qui vont dans l'intérêt des élèves, de tous les élèves. Dans cette perspective, c'est la relation coût-efficacité qui devra faire l'objet d'une attention particulière. D'où la nécessité d'agir sur tous les leviers possibles pour rendre l'enseignement plus efficace (cf. les mesures qualitatives évoquées plus haut).

Cette clarification doit reposer nécessairement sur un partage clair des responsabilités entre l'État et les collectivités. De ce point de vue, la question de l'effort en ressources humaines à la charge de l'État ne saurait être sous-estimée. En fin de compte, c'est la disponibilité de ces ressources qui déterminera le rythme de développement des dispositifs particuliers à

l'académie, un diagnostic d'ailleurs largement partagé par les responsables dans le premier bilan d'application de la convention.

La ligne de partage est du reste déjà esquissée dans celui-ci ainsi que dans les perspectives qu'il trace : « l'État prendra à sa charge tous les frais de personnels [ainsi qu'] un plan de résorption et de départ des contractuels actuellement employés [...] les collectivités prendront à leur charge tous les surcoûts découlant du bilinguisme ou des différentes mesures dérogatoires (bilanguisme en 6ème, heures de DNL en 4ème - 3ème) ».

CONCLUSION

Notre mission d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Strasbourg, nous aura donné à connaître, parfois reconnaître, une région singulière par l'intensité de l'intérêt porté aux questions éducatives, la place reconnue aux formations professionnelles et notamment à l'apprentissage, la rigueur et l'exigence de qualité à tous les niveaux d'enseignement, la mobilisation des divers acteurs du système éducatif, y compris des parents, la volonté de dialogue. Ce qui nous semblait dès l'abord, complexe, tellement déterminé voire figé, nous apparaît, au terme de notre travail, à la fois d'une plus grande complexité, d'une plus grande richesse encore, mais aussi d'une plus forte évidence : l'ensemble de l'appareil de formation en Alsace est soumis à l'obligation de réussite pour donner à cette région les moyens d'un nouveau démarrage. C'est pourquoi nous soutenons de nos vœux une stratégie académique qui soit l'expression d'un projet politique, à la fois fidèle aux valeurs alsaciennes et en prise avec les nouvelles réalités économiques, sociales et culturelles.

Dans cette partie de l'Europe où tant d'idées nouvelles ont pris naissance, le parti de l'audace devrait pouvoir être pris sur la question de l'École. L'Alsace dispose en effet de valeurs suffisamment partagées et de solides atouts pour s'engager résolument dans la modernité et dégager un consensus exigeant autour des questions d'éducation.

Les atouts de l'Alsace

Nous rappellerons ici ceux qui nous paraissent présenter une importance majeure pour notre sujet.

L'Alsace fait bien réussir ses élèves disposés pour cette réussite et les emmène plus loin dans la poursuite de leur formation. Les résultats au baccalauréat en témoignent même s'ils sont attendus compte tenu de la sélectivité du système éducatif. La poursuite d'études des jeunes et notamment des jeunes filles, plus nombreuses qu'ailleurs dans les filières scientifiques, constitue également une assise importante pour d'autres progressions.

Les universités alsaciennes, reconnues pour la qualité et l'excellence de leurs formations et de leur recherches, sont engagées dans des processus de rapprochement ou d'intégration, qui devraient, à terme, renforcer leur capacité d'action ainsi que leur rayonnement national et international, sans que cela soit antinomique avec plus d'ouverture sur les dynamiques régionales.

L'apprentissage, de tradition ancienne et soutenu par un engagement exceptionnel des milieux professionnels et des corporations, est également en mesure, sous certaines conditions de renouveau, de contribuer à l'évolution et au renforcement des qualifications, en réponse aux besoins nouveaux de l'économie.

La diversité et la vitalité du tissu socio-économique, alliées à la rigueur, à la volonté et au savoir-faire des alsaciens, constituent des gages précieux pour leur avenir, s'ils disposent demain des qualifications au meilleur niveau, opèrent leur jonction avec les lieux de production des nouveaux savoirs et de l'innovation et s'ouvrent vigoureusement à de nouvelles frontières et de nouveaux marchés.

Une démographie durablement positive dans un contexte régional déprimé, tant outre Rhin que dans le grand Est français, constitue une véritable force pour l'avenir, pourvu que l'appareil éducatif et de formation donne leur chance à l'ensemble des hommes et des femmes de la région, dans la diversité de leurs origines et des territoires alsaciens.

Un projet éducatif resserré autour des nécessités du temps présent

Les mutations socio-économiques actuelles, si elles génèrent tensions et chômage accru, peuvent être aussi l'occasion d'un rebond et d'un renouveau. Pour sortir de la crise par le haut et réussir le basculement économique structurel dans lequel l'Alsace est aujourd'hui engagée, il n'y a d'autre issue que d'ouvrir toutes les voies d'éducation et de formation à l'ensemble de la jeunesse alsacienne, y compris naturellement aux enfants de l'immigration, puisqu'ils sont, pour l'Alsace comme pour la nation toute entière, une chance à préserver. Tel pourrait être le cœur d'un nouveau contrat éducatif recentré sur un petit nombre de priorités, comme :

Une élévation générale et équilibrée des niveaux de qualification de la population alsacienne : renforcement et valorisation de la voie technologique jusqu'aux diplômes supérieurs, rénovation de l'apprentissage aux différents niveaux de qualification, aménagement d'une véritable fluidité entre les parcours, meilleure attention aux logiques de proximité et de mobilité et à leur articulation, formation tout au long de la vie...

Un engagement déterminé, sourcilleux et revendiqué contre les inégalités scolaires, toutes les formes d'exclusion et leurs effets : en agissant dès le collège et en travaillant notamment sur les points de passage d'un cycle à l'autre.

Une plus grande ouverture culturelle, nécessaire à la maîtrise des destins individuels et collectifs, dans un monde en perpétuel changement, à travers l'enseignement des disciplines elles-mêmes et une vie scolaire plus active dans tous les établissements et écoles y compris les plus menacés d'isolement.

Une véritable prise en responsabilité du devenir des jeunes et de leur insertion par un engagement conjoint et contractualisé des acteurs du système éducatif, des collectivités territoriales, des familles, des professions.

Au service de ces priorités, quelques leviers d'action simples et mobilisateurs :

Un réaménagement de l'offre de formation, en cohérence avec l'objectif d'élévation des niveaux de qualification sur la base des territoires tels qu'ils se vivent dans leurs usages sociaux, éducatifs et culturels.

Une redéfinition de l'allocation des moyens pour le second degré au bénéfice des collèges, point focal d'un réinvestissement éducatif dans ce maillon essentiel du projet académique.

Un renouvellement conscient et volontaire des pratiques pédagogiques axé sur des objectifs de réussite du plus grand nombre, tout particulièrement aux articulations des divers niveaux d'enseignement.

Un suivi personnalisé de chaque jeune ou adulte en formation.

Une ouverture plus grande du système éducatif sur ses partenaires internes et externes, et sur la diversité des publics, en formation initiale ou continuée.

Un réinvestissement culturel au collège, au lycée, au CFA, en utilisant pleinement le potentiel qu'offre le cadre européen et le voisinage germanique.

L'Alsace, espace d'expérimentations et de références

Dans trois domaines au moins l'Alsace peut produire des expérimentations utiles, voire indispensables, à l'ensemble de la communauté nationale pour peu qu'elle clarifie et précise ses stratégies et accepte d'adapter son modèle culturel :

Dans le domaine des langues à l'évidence, sur lequel nous nous sommes longuement exprimés dans ce rapport, en suggérant le développement d'un plurilinguisme, prenant résolument appui sur la priorité donnée à la langue du voisin, mais plus ouvert qu'aujourd'hui et adapté aux différentes voies de formation.

Dans le domaine de l'apprentissage comme voie de formation contemporaine, c'est à dire ouverte à la continuité des parcours diplômants, en connexion avec la formation sous statut scolaire et sous statut universitaire, favorisant la fluidité des parcours et la diversité des publics, tout en préservant les acquis d'un ancrage de qualité aux milieux professionnels.

Dans le domaine des environnements numériques de travail, sur lesquels l'Alsace s'est

engagée avec conviction et application, qui ouvrent de vastes perspectives d'enrichissement des actions appliquées à l'égalité des chances, l'accompagnement à la scolarité et plus globalement à la communication entre les acteurs des organisations scolaires.

Une démarche participative

L'opportunité de la définition d'un nouveau projet d'académie crée celle d'une autre approche plus participative des différents acteurs, internes et externes, du système éducatif dans sa composition, sa projection et son évaluation. Elle appelle aussi la nécessité d'une association plus étroite, dans le cadre de son pilotage, de l'ensemble des cadres intermédiaires à la mise en œuvre opérationnelle du projet. La refondation de la politique de contractualisation avec les établissements, engagée par l'académie, peut très utilement accompagner ce mouvement.



Nous avons la conviction que l'éducation en Alsace est une clé essentielle de la reprise d'un développement social, économique et culturel harmonieux, rendu accessible à tous, y compris les plus démunis, conforme aux valeurs et aux traditions, si vives, de cette région. Nous formulons ici le vœu modeste qu'une trace au moins de notre travail puisse servir de lien entre tous ceux qui ont le pouvoir de décider et d'agir pour l'École en Alsace.

Pour l'IGEN



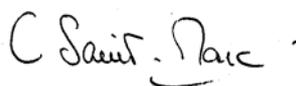
Alain SÉRÉ



Jean-Georges KUHN



Guy MÉNANT



Christine SAINT-MARC

Pour l'IGAENR



Jacques SOULAS



Thierry BERTHÉ



Jean-Pierre LACOSTE

CONTRIBUTIONS

Mr Jean DAVID, IGEN

Mr Bernard DIZAMBOURG, IGAENR

Mr Francis GOULLIER, IGEN

Mme Marie-France MORAUX, IGAENR

Mr Christian PETITCOLAS, IGEN

Mr Jean VOGLER, IGAENR

ont apporté leur contribution à notre mission. Qu'ils en soient remerciés.

Annexes



**LE RECTEUR
CHANCELIER
DES UNIVERSITES
D'ALSACE**

Références :
2006-238/CAB/MOR

☎ : 03.88.23.37.01
Fax: 03.88.23.39.99

Strasbourg, le 18 septembre 2006

Messieurs les Inspecteurs Généraux,

L'Alsace ne laisse pas indifférent. La richesse de ses traditions, l'importance des défis qu'il lui faut aujourd'hui relever, la force des atouts dont elle dispose ne pouvaient manquer de s'imposer aux membres de la mission d'évaluation de l'enseignement que vous avez conduite dans l'académie de Strasbourg au cours de l'année scolaire 2005-2006. Cinq ans après une première tentative demeurée inaboutie, elle débouche cette fois sur un volumineux rapport, utile, passionnant et passionné.

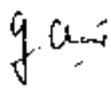
Utile, votre rapport l'est de bout en bout et notamment dans la première partie consacrée à « l'Alsace et ses horizons : identités et perspectives ». Vous y mettez parfaitement en évidence la forte identité régionale, le dynamisme démographique (qu'une analyse prospective fondée non seulement sur des projections à taux constants mais aussi à taux attendus permettra de préciser), l'importance des mutations économiques, sociales et culturelles du dernier lustre (déjà prises en compte dans l'actuel projet d'académie 2003-2007) et la complexité du maillage territorial, y compris académique, qui réclame à l'évidence simplification.

Passionnant, votre rapport l'est pareillement de la première à la dernière ligne et tout particulièrement dans la deuxième partie -le coeur de l'évaluation- consacrée à « l'éducation et la formation en Alsace : structures, performances, moyens ». Six chapitres, toujours solidement documentés, rythment votre approche : les parcours, les résultats et l'insertion des élèves ; la formation tout au long de la vie ; la politique des langues et l'ouverture internationale ; les TICE et leurs usages ; l'orientation et l'affectation ; les choix budgétaires et les marges de manoeuvre. Un fil conducteur court à travers ces six mises en perspective : l'attention prêtée aux inégalités scolaires et à toutes les formes d'exclusion, auxquelles n'échappe pas l'académie. Le prochain projet d'académie 2007-2011 en fera un objectif prioritaire.

Passionné, votre rapport l'est continûment mais avant tout dans la troisième partie consacrée aux « principaux points de passage et d'appui pour la construction de nouveaux équilibres ». Vous y reprenez, parfois selon une approche différente mais de manière toujours stimulante, les six thèmes de la deuxième partie : les parcours de formation (à travers l'évolution de la carte des formations) ; les avancées et marges de progrès possibles en matière d'orientation et d'affectation des élèves ; la prise en charge de tous les élèves ; l'alternance et la professionnalisation au service de la réussite et de l'insertion ; l'appui sur le bilinguisme et le bilanguisme pour promouvoir le plurilinguisme ; la mise en cohérence des actions transversales dans les écoles et dans les établissements. Vous y ajoutez un chapitre initial sur la politique académique et la politique régionale et un chapitre final sur le management de l'académie, qu'une analyse des ressources humaines de l'académie en matière d'enseignement et surtout d'encadrement -que l'on pourra rapidement conduire à partir des bilans sociaux de l'académie et des rapports d'inspection- rendra, je l'espère, encore plus opératoires.

Condition nécessaire à la neutralité, le « privilège de la distance » n'est pas pour autant une condition suffisante. Il ne faut pas le regretter : c'est précisément cet engagement qui permettra de faire de votre étude minutieuse et de votre témoignage convaincu, comme vous le souhaitez, « un lien entre tous ceux qui ont le pouvoir de décider et d'agir pour l'Ecole en Alsace ».

Persuadé que cette évaluation nous sera précieuse pour élaborer aujourd'hui notre projet d'académie et le faire vivre dans les années à venir, je vous prie d'agréer, Messieurs les Inspecteurs Généraux, l'expression de ma gratitude et de mes sentiments les meilleurs.


Gérald CHAIX

Liste des entretiens conduits et des visites réalisées

Dans le cadre de notre mission, nous avons rencontré :

Monsieur le recteur de l'académie de Strasbourg, monsieur l'inspecteur d'académie du département du Bas-Rhin et son adjointe, monsieur l'inspecteur d'académie du Haut-Rhin

Monsieur le préfet de la région Alsace et du département du Bas-Rhin et monsieur le préfet du Haut-Rhin

Monsieur le président du conseil régional d'Alsace

Monsieur le vice-président du conseil régional en charge de l'éducation et de l'apprentissage, Madame la vice-présidente en charge de la formation professionnelle, Monsieur le vice-président en charge des affaires économiques

Monsieur le président du conseil économique et social d'Alsace et ses principaux collaborateurs

Monsieur le président du conseil général du Haut-Rhin

Monsieur le vice-président pour l'éducation du conseil général du Bas-Rhin

Des élus, maires ou maires adjoints de villes ou communes visitées ainsi que des responsables des services de l'éducation

Les responsables des organismes consulaires, Chambre de commerce et d'industrie, et Chambre des Métiers d'Alsace

Nous avons complété ces entretiens avec les principaux responsables alsaciens en rencontrant également :

À la DGESCO, le chef du bureau du programme second degré et le chargé d'études auprès du sous-directeur des moyens

Le secrétaire général et le secrétaire général adjoint de l'académie de Strasbourg, les conseillers du recteur, les doyens des corps d'inspection et de nombreux inspecteurs, IPR, IEN-ET, IEN premier degré, les divers chargés de mission académiques et départementaux, responsables de projets ou de pôles de l'académie, les chefs de division du rectorat ainsi que plusieurs chefs de bureau

Les organisations syndicales représentatives des personnels de l'Éducation nationale en Alsace

Les fédérations de parents d'élèves au niveau académique

Dans les autres services de l'État, le SGARE, le sous-préfet à la ville de Strasbourg, la DRIRE, la DRAC, la DRA, la DRTEFP

et, dans les services de la région Alsace, les responsables de la direction de l'éducation et de la formation, le responsable de la direction des lycées, le responsable des systèmes d'information

Nous avons aussi rencontré les responsables ou animateurs de divers organismes :

L'OREF

L'INSEE

Le GIP "Univers-Métiers"

Le CARIF

L'ANPE

L'AFPA

Nous avons été également reçus par :

Des responsables de l'éducation pour le Bade-Wurtemberg

Des responsables de l'éducation des cantons de Bâle-Ville et Bâle-campagne

Nous avons complété ces entretiens par une série de visites :

Dans les quatre universités alsaciennes, l'IUFM d'Alsace et son antenne de Guebwiller :

Dans ces établissements, nous avons rencontré les présidents et leurs vice-présidents, les principaux responsables administratifs, les directeurs d'UFR impliqués dans les licences professionnelles et les responsables de ces licences, des étudiants inscrits dans ces formations et des professionnels et, à l'IUFM, des représentants des enseignants et les délégués des étudiants.

Nous avons pu également rencontrer la responsable de L'ORESIPÉ, un membre de l'antenne locale du CERÉQ, et plusieurs universitaires plus particulièrement impliqués dans la question des langues.

Nous nous sommes entretenus avec le chargé de mission de la DES pour le niveau licence ainsi qu'avec le chargé de mission pour les licences professionnelles.

Dans les établissements d'enseignement du second et du premier degré :

Nous avons inscrit notre échantillon, principalement en sud Alsace, ainsi que dans la région de Strasbourg, dans les districts de Sélestat, Molsheim et Obernai, avec quelques incursions en Nord Alsace, autour de Saverne et Haguenau.

Dans ce cadre, ont été visités :

Le lycée d'enseignement technologique et professionnel du bâtiment, lycée des métiers, G. Eiffel, de Cernay

Le lycée d'enseignement général, technologique et professionnel, J. Mermoz, de Saint Louis

Le lycée d'enseignement général et technologique, Louis Armand, de Mulhouse

Le lycée d'enseignement général, technologique, professionnel et industriel, Lavoisier de Mulhouse

Le lycée d'enseignement général et technologique, Dr Koeberlé, de Sélestat

Le lycée d'enseignement général, technologique, professionnel et industriel, JB Schwilgué, de Sélestat

Le lycée d'enseignement général et technologique, Freppel, d'Obernai

La cité scolaire Haute Bruche de Schirmeck

Le lycée d'enseignement technologique et professionnel de l'hôtellerie et du tourisme, lycée des métiers, A. Dumas d'Illkirch

Le lycée professionnel industriel, E Mathis, lycée du transport, de Schiltigheim

Le lycée international des Pontonniers de Strasbourg

Le collège F. Dolto de Sierentz

Le collège R. Cassin de Cernay

Le collège Saint-Exupéry de Mulhouse

Le collège Beatus Rhenanus de Sélestat

Le collège J. Mentel de Sélestat

Le collège de l'Esplanade de Strasbourg

Le collège Erasme de Strasbourg

Le collège Foch d'Haguenau

L'EREA d'Illkirch

Les circonscriptions du premier degré :

de Saint-Louis,

de Mulhouse 1 et 2,

d'Obernai,

de Molsheim,

d'Haguenau,

de Haute-Pierre à Strasbourg,

et, dans chacune de ces circonscriptions, plusieurs écoles reflétant la diversité pédagogique et géographique de ces territoires.

Dans la circonscription de Saverne nous avons tout particulièrement visité le réseau d'écoles du Sternenberg.

Les CIO de Strasbourg sud, de Thann et de Molsheim

Hors Education nationale, nous avons également visité :

Le lycée agricole d'Obernai et sa ferme d'application

Le CFA M Rudloff de Colmar

À l'occasion de nos visites et déplacements, nous avons tout particulièrement apprécié :

La qualité des documents réunis à notre intention ou des accès numériques permettant leur téléchargement.

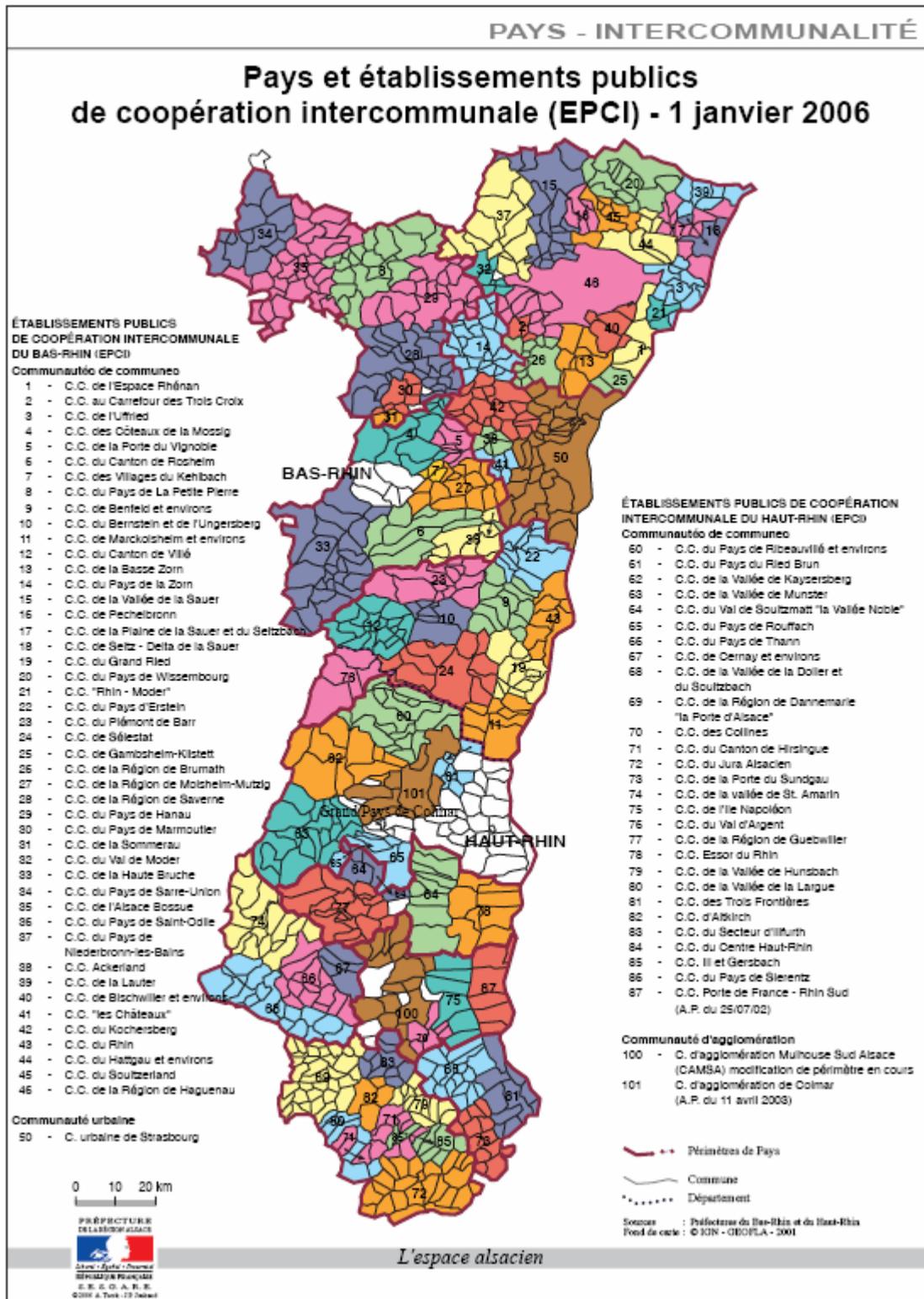
L'acuité de la réflexion, la lucidité et la hauteur de vue des responsables de l'université, des établissements et centres de formation.

La chaleur de l'accueil et la disponibilité des équipes de direction, des enseignants, des ATOS, des représentants des parents, des délégués élèves et, dans les lycées techniques ou professionnels, des représentants des professions.

L'ouverture à nos préoccupations et la capacité d'écoute des responsables des administrations et des organismes partenaires de l'Education nationale.

La courtoisie et l'art de vivre alsacien, la qualité des transports publics.

La beauté des villes, le charme de la petite Camargue et de son musée, les témoignages de la richesse artistique et intellectuelle de la renaissance rhénane à travers notamment la visite du musée Unterlinden de Colmar.



SITUATION GÉOGRAPHIQUE

Armature urbaine et réseaux de transports

