

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 Grenoble

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

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



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

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

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

Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Grenoble

NOVEMBRE 2005

*Pascal JARDIN
Jean-Pierre BARRUÉ
Ghislaine MATRINGE*
Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale

*Monique GHESQUIÈRE
Pierre BLANC*
Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche

Jean-Marie PRIVAT
Chargé de mission à l'inspection générale
de l'administration de l'éducation nationale
et de la recherche

SOMMAIRE

Préambule	1
— 1^{ère} partie — Présentation générale	5
1. Un contexte socio-économique très favorable	5
1.1. <i>La ville de Grenoble, capitale du Dauphiné et siège académique d'un territoire vaste et contrasté.....</i>	5
1.1.1. La ville de Grenoble, capitale du Dauphiné	5
1.1.2. Un territoire vaste et contrasté.....	6
1.2. <i>Une région attractive, au dynamisme démographique affirmé</i>	8
1.2.1. Une région attractive, mais des situations locales parfois difficiles	8
1.2.2. Un dynamisme démographique affirmé	11
1.3. <i>Une économie puissante et une situation de l'emploi favorable</i>	13
1.3.1. Une économie puissante.....	13
1.3.2. Une situation de l'emploi favorable mais néanmoins fragile	16
1.4. <i>Une population de niveau social élevé, plus diplômée que la moyenne nationale.....</i>	18
2. Une académie vaste et variée, un environnement favorable, des moyens de fonctionnement ordinaires	19
2.1. <i>Une démographie scolaire dynamique.....</i>	19
2.2. <i>L'attachement et l'engagement des collectivités territoriales pour l'École.....</i>	20
2.3. <i>Un réseau d'enseignement dense entre ruralité et urbanisation.....</i>	21
2.3.1. Dans le premier degré : un maillage serré du territoire académique avec des écoles petites et moyennes	22
2.3.2. Dans le second degré : un réseau dense d'établissements de taille moyenne	23
2.4. <i>Une offre de formation diversifiée, entre concurrence et complémentarité</i>	24
2.4.1. Le Plan Régional Des Formations (PRDF) en complète refondation	24
2.4.2. L'apprentissage, une spécialité de Rhône-Alpes	25
2.4.3. L'enseignement agricole	26
2.5. <i>Des moyens de fonctionnement ordinaires.....</i>	27
2.5.1. Les ressources humaines	27
2.5.2. Des dotations pédagogiques ordinaires dans le premier et le second degrés	30
3. Les très bons résultats scolaires de l'académie de Grenoble	31
3.1. <i>Le premier degré : une bonne réussite globale, mais des tableaux de bord incertains.....</i>	31
3.2. <i>Les résultats scolaires au collège : une confirmation des tendances de l'école primaire.....</i>	32
3.3. <i>Les résultats scolaires au lycée : l'académie de Grenoble dans le peloton de tête.....</i>	32
3.4. <i>L'académie de Grenoble, l'académie la plus favorisée de France ?</i>	34

— 2^{ème} partie — Les problématiques paradoxales de l'académie de Grenoble 35

1. Une académie aux bons résultats, mais un diagnostic à nuancer 35

1.1.	<i>Une population favorisée, des taux de scolarisation en décalage.....</i>	35
1.1.1.	Des taux de redoublement très contrastés au collège	37
1.1.2.	Des taux de redoublement également contrastés en classe de seconde générale et technologique	38
1.1.3.	Des taux d'orientation en seconde générale et technologique divers selon les départements et les établissements	39
1.2.	<i>Pratiques singulières et difficultés spécifiques.....</i>	41
1.2.1.	Un palier d'orientation occulte à la fin de la classe de 5 ^{ème} ?	41
1.2.2.	Les élèves de 3 ^{ème} sont-ils tous présentés au diplôme national du brevet ?	43
1.2.3.	La puissance de « l'or blanc » ou le revers de la médaille	44
1.3.	<i>Les zones grises de l'académie de Grenoble.....</i>	47
1.3.1.	L'éducation prioritaire, entre confusion et déshérence.....	47
1.3.2.	L'accompagnement des publics scolaires à besoins particuliers : la lente émergence d'une politique académique, un dynamisme à confirmer	51

2. Grenoble, un territoire empreint de modernité, une académie traditionnellement innovante à la recherche d'un nouveau souffle 54

2.1.	<i>Un passé d'innovation, la mise en place de l'informatique de gestion (CERIAG)</i>	55
2.2.	<i>Les applications pédagogiques des nouvelles technologies, les établissements expérimentaux</i>	55
2.3.	<i>La situation actuelle en matière d'expérimentation.....</i>	56
2.4.	<i>Des conditions favorables pour le développement des TICE dans l'académie : la formation des enseignants, l'engagement des collectivités territoriales.....</i>	57
2.5.	<i>Une académie à la recherche d'un second souffle.....</i>	58

3. Un climat serein dans les établissements, des réalités éducatives plus contrastées 59

3.1.	<i>Quand la sérénité fait écran aux difficultés concentrées dans certains territoires</i>	60
3.2.	<i>La violence scolaire : un phénomène insuffisamment mesuré, une prévention à conforter.....</i>	61
3.3.	<i>Un pôle vie scolaire à la recherche de son unité</i>	62
3.4.	<i>La nécessaire relance de l'animation et du pilotage des personnels</i>	63
3.5.	<i>Une politique éducative à construire autour de priorités clairement identifiées</i>	64
3.5.1.	La politique de santé en faveur des élèves	64
3.5.2.	Un dossier trop longtemps oublié : l'internat	65

4. Des ressources humaines de qualité mais un modèle de formation en quête d'une nouvelle dynamique 66

4.1.	<i>La formation initiale des personnels enseignants</i>	67
4.1.1.	La formation des professeurs des écoles : des disparités problématiques.....	67
4.1.2.	La formation des professeurs du second degré.....	68

4.2.	<i>La formation continue des personnels, levier d'une politique de Gestion des Ressources Humaines dans l'académie ?</i>	69
4.2.1.	La formation continue dans le premier degré : la fin d'une époque ?.....	69
4.2.2.	Une réorganisation provoquée de la formation continue dans le second degré	70
4.2.3.	La formation continue entre synergies et cloisonnements	71
4.2.4.	La formation initiale et continue à la croisée des chemins	72
— 3^{ème} partie — Des priorités de gestion affirmées, mais un projet d'académie en attente.....		73
1.	Les priorités affichées et les priorités perçues.....	73
1.1.	<i>Un retour à l'équilibre des moyens budgétaires et des emplois.....</i>	73
1.2.	<i>Des priorités ministérielles déclinées au niveau académique et un projet de service rectoral.....</i>	74
1.3.	<i>Une culture hétérogène des tableaux de bord.....</i>	75
1.4.	<i>Une « démarche de pilotage pédagogique partagé » aux contours encore incertains</i>	77
2.	Les modes de pilotage implicites de l'académie	78
2.1.	<i>Le pilotage par le PTA</i>	78
2.2.	<i>Le pilotage par l'évaluation des personnels et/ou l'animation des équipes.....</i>	79
2.3.	<i>Le pilotage par le suivi des chantiers nationaux et académiques</i>	80
2.3.1.	Mise en œuvre et suivi des réformes	80
2.3.2.	Bassins de formation et pilotage pédagogique	81
2.4.	<i>Un pilotage explicite : la politique académique de l'orientation.....</i>	84
2.4.1.	Une politique de l'orientation claire, marquée par la continuité et ouverte aux partenariats	84
2.4.2.	Une conduite ferme et centralisée des services de l'information et de l'orientation.....	85
3.	De la gestion des priorités au pilotage par le projet d'académie.....	86
3.1.	<i>A la recherche de la synergie et du projet perdus.....</i>	87
3.2.	<i>Les zones de moindre réussite ou les angles morts de l'académie.....</i>	88
3.3.	<i>Des tableaux de bord à construire pour des indicateurs partagés.....</i>	90
3.4.	<i>Une animation pédagogique sans proximité, ni stratégie</i>	91
3.4.1.	De l'utilité d'un encadrement pédagogique de proximité.....	91
3.4.2.	La difficile percée de la politique académique d'orientation au plus près des enseignants dans les établissements.....	92
3.4.3.	Les leviers du changement, proximité et stratégie pour l'orientation.....	93
3.5.	<i>Le temps du projet dans l'académie de Grenoble ou le retour de l'ambition</i>	94
Annexes.....		97

L'équipe qui a assuré la conduite de cette mission et la rédaction du présent rapport, a bénéficié de contributions rédigées par des membres des deux inspections générales, soit à l'occasion de visites en établissements ou en circonscriptions primaires, soit d'entretiens dans les services académiques, soit à propos de l'analyse de l'état de l'enseignement dans les différentes disciplines, soit encore lors des missions ponctuelles sur les missions générales d'insertion et sur le cartable électronique. Elle remercie :

George ASSERAF
Michel AUBLIN
Jacques BADET
Maurice BLANC
Yves BOTTIN
Alain BRUNET
Yvon CEAS
Guy COISSARD
Françoise COEUR
Robert DENQUIN
Françoise DUCHENE
Philippe DUBREUIL
Jean-Loup DUPONT
Jean- Louis DURPAIRE
Marc GOUJON
Jacques HAUDEBOURG
Alain HOUCHOT
Rémy JOST
Jean Georges KUHN
Michèle LEBLANC
Tristan LECOCQ
Vincent MAESTRACCI
Guy MENANT
Alain MICHEL
Françoise MONTI
Élisabeth MORIN
Jean-Marie PANAZOL
Michel PEREZ
Christian PEYROUX
Jean Claude RAVAT
Denise RINDERKNECHT
Serge RONCHIN
Martine SAGUET
Nicole THOMAS
Laurence VEDRINE

Elle remercie également les corps territoriaux d'inspection de l'académie de Grenoble, pour leurs contributions et leurs observations.

Préambule

Le présent rapport sur l'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Grenoble s'inscrit dans le cadre du programme pluriannuel d'évaluation de l'enseignement en académie lancé en 1998-1999. La mission conjointe des deux inspections générales du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche s'est déroulée tout au long de l'année scolaire 2004-2005. Elle a connu plusieurs phases.

Après les premiers contacts pris par les deux responsables de la mission avec les autorités académiques dès la fin du mois d'août 2004, les six inspecteurs généraux composant l'équipe d'évaluation ont rencontré le recteur et ses services à la fin du mois de septembre et au tout début du mois d'octobre 2004. En accord avec le recteur, la mission a choisi dix neuf établissements du second degré, dont trois établissements privés, et sept circonscriptions du premier degré, représentant les différents types de structures scolaires ainsi que la variété des situations géographiques et pédagogiques de l'académie. La mission a ainsi retenu des collèges et des lycées aux performances diverses, situés en zone urbaine, en zone rurale et en montagne, en centre-ville aussi bien qu'en banlieue moins favorisée, répartis dans les cinq départements composant l'académie. Concernant l'enseignement du premier degré, deux écoles aux caractéristiques différentes ont également été retenues dans chacune des sept circonscriptions. Les visites approfondies de ces établissements se sont poursuivies d'octobre à janvier, elles ont donné lieu pour chacun des collèges et des lycées à la rédaction d'un rapport qui a été remis au chef d'établissement et envoyé au recteur et à l'inspecteur d'académie.

La mission a rencontré tous les services rectoraux, les membres des corps d'inspection territoriaux, les conseillers techniques du recteur, et les cinq inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Education Nationale ainsi que leurs collaborateurs et les chefs de division des inspections académiques. Elle s'est aussi entretenue avec l'ensemble des partenaires du système éducatif, qu'ils soient représentants des personnels, des parents d'élèves, des délégués des élèves, ou des services déconcentrés de l'Etat et des collectivités territoriales, aussi bien à l'échelon régional, académique que départemental. Cette seconde phase s'est terminée à la fin du mois de mars 2005. La mission a conduit au total plus de deux cent cinquante entretiens. Mais plus que la somme et le cumul des informations réunies, c'est leur croisement qui permet d'avoir un éclairage sur le fonctionnement réel d'une académie.

Le développement spectaculaire des programmes informatiques et le travail d'analyse conduit par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) depuis des années fournissent aujourd'hui des renseignements qu'il était impossible d'espérer, il y a seulement deux décennies. Mais ces nombreux indicateurs demeurent encore trop souvent juxtaposés, les mettre en relation pour examiner dans quelle mesure ils s'organisent en système est l'un des intérêts de ce travail d'évaluation. Par ailleurs il est apparu, et cela est souligné à plusieurs reprises dans le rapport, que ces données n'ont pas toujours la fiabilité souhaitée ; des écarts parfois significatifs surgissent entre celles réunies par l'Administration centrale et ses

échelons déconcentrés, voire d'un service à l'autre. Les conséquences de ces distorsions peuvent être négligeables quand les écarts ne remettent pas en cause le raisonnement général, elles peuvent aussi conduire à des interprétations erronées. Ainsi par exemple l'exploitation des taux fournis par IPES est-elle difficile dans les collèges dont certains élèves, inscrits en seconde générale ou professionnelle hors de leur département et de leur académie d'origine, sont considérés comme sortis du système scolaire .

La méthodologie retenue lors de cette mission d'évaluation de l'enseignement dans l'académie de Grenoble, telle qu'elle a été présentée au recteur et au collège académique des inspecteurs généraux en janvier 2005, est donc fondée sur les trois principes suivants : le croisement nécessaire des informations, l'alternance des investigations entre les niveaux centralisés et déconcentrés, la diversification des sources de données (statistiques, traces écrites, pratiques observées lors des visites, entretiens).

Il convient de faire ici quelques remarques générales. En premier lieu, une telle mission conduit à mettre en évidence des problèmes qui existent dans toutes les académies et les évolutions souhaitables relèvent en partie de l'Administration centrale qui, de ce fait, peut se trouver concernée par les propositions présentées par les rapporteurs. En second lieu, les observations réalisées au cours de l'enquête peuvent perdre de leur validité parce que le système éducatif n'est pas figé et que l'académie a réagi aux difficultés identifiées, soit qu'elle en ait fait le diagnostic rapidement, soit que l'enquête elle-même ait provoqué certaines évolutions. En troisième et dernier lieu, la mission d'inspection générale n'a pas recherché l'exhaustivité, on ne trouvera donc pas dans ce rapport un état détaillé de tous les champs administratifs et pédagogiques qui existent en académie, elle a fait le choix de dégager une problématique particulière à l'académie de Grenoble, de tenter d'en trouver les causes et d'en mesurer les effets.

Par ailleurs, l'étude porte sur l'ensemble de l'académie, c'est-à-dire sur son environnement social, économique et culturel, dans la mesure où il exerce une influence certaine sur les résultats obtenus. De même, l'état de l'académie observé pendant l'année scolaire au cours de laquelle se déroulent les diverses investigations, dans bien des aspects résulte d'actions entreprises dans les années antérieures ou, au contraire, d'une forme d'inertie ancienne. Le rapport final est donc à la fois une photographie d'un moment de la vie d'une académie et un film qui en retrace, au moins partiellement, les évolutions. A cet égard, il convient de dire que le film doit nécessairement s'arrêter à une certaine date, tandis que la vie continue et que des modifications apparaîtront qui ne pourront plus être enregistrées. Pour sa part, la mission d'inspection générale a cessé ses investigations sur le terrain à la fin du mois de mars pour entrer dans une phase de rédaction qui a duré d'avril à juin 2005 ; elle a pris la forme de quatre séminaires réunissant les six évaluateurs pour aboutir à une première version « artisanale » du rapport, remise en mains propres et présentée au recteur le 22 juin.

Durant toute cette période, la mission n'a cependant pas cessé de vérifier et d'enrichir la très importante documentation recueillie, incluant dans le corps du rapport des documents nouveaux qui lui sont parvenus dans le courant du mois de juin, bien qu'elle ait décidé de terminer ses observations au 31 mai 2005. Enfin, la mission a tenu le plus grand compte dans la rédaction finale de son rapport, des remarques faites et des dossiers remis par le recteur lors de la rencontre du 29 juin 2005 qui a permis de confronter, au cours d'une discussion longue

et fructueuse, le point de vue de ce dernier et celui des membres de la mission sur les réalités éducatives de l'académie de Grenoble, dont la situation et les résultats très favorables ne doivent cependant pas masquer les paradoxes, les zones de moindre réussite et les marges de progrès possible.

C'est ainsi que ce rapport a pu inclure des informations de la toute dernière actualité académique permettant d'ouvrir sur de nouvelles perspectives.

— 1^{ère} partie —

Présentation générale

1. Un contexte socio-économique très favorable

L'académie de Grenoble est – avec celle de Lyon – l'une des deux académies de la région Rhône-Alpes. Elle regroupe les départements de l'Isère, de la Drôme, de l'Ardèche, de la Savoie et de la Haute-Savoie, recouvrant plus des deux tiers (30 385 km²) Est et Sud de la Région Rhône-Alpes (43 700 km²). L'académie se situe dans une région attractive, à la démographie dynamique et à l'économie puissante. Elle bénéficie donc au départ d'atouts considérables qui ne devraient pas être sans influence sur la réussite scolaire des élèves.

1.1. La ville de Grenoble, capitale du Dauphiné et siège académique d'un territoire vaste et contrasté

1.1.1. *La ville de Grenoble, capitale du Dauphiné*

Le Dauphiné, ancienne province de France correspondant aux départements actuels de l'Isère, des Hautes-Alpes et de la Drôme, et dont la capitale est aujourd'hui Grenoble fut l'objet de multiples partages et de multiples occupations au fil des siècles ; il fut intégré au royaume de Provence, puis au second royaume de Provence Bourgogne, ce qui lui valut de devenir en 1032 une possession du Saint Empire romain germanique.

Au XI^e siècle, Guigues I^{er}, seigneur d'Albon, reçut de l'archevêque de Vienne ce qui allait être le noyau du Dauphiné : une partie du Viennois. Son descendant, Guigues VII, prit en 1098 le titre de dauphin qui est un ancien prénom (Delfinus). Aux seigneurs d'Albon succédèrent ceux de la seconde maison, dite de Bourgogne (1162), puis ceux de la Tour du Pin (1281). Ils constituèrent peu à peu un vaste domaine qui atteignit son apogée au XIV^{ème} siècle, malgré la rivalité de la Savoie (XII^{ème} - XIV^{ème} siècles).

Le 30 mars 1349, Humbert II, sans descendance, vendit la province du Dauphiné au roi de France Philippe VI de Valois¹ à la condition qu'elle devienne l'apanage du fils aîné de la famille royale, dès lors appelé Dauphin. Le Dauphiné conserva néanmoins son autonomie

¹ Par le traité de Romans.

jusqu'au règne de Louis XI, premier Dauphin à y résider. Intégré au royaume, le Dauphiné souffrit particulièrement des guerres d'Italie et de celles de Louis XIII, en raison de sa situation géographique, ainsi que des guerres de religion, menées féroce­ment par le baron des Adrets et le duc de Lesdiguières, qui prit la tête des protestants du Dauphiné. Mais ce dernier pacifia ensuite le pays et contribua à son relèvement économique. Le Dauphiné renonça définitivement à son autonomie en perdant son statut de pays d'États en 1628, devenant en 1639 pays de taille réelle, qui correspondait alors à la généralité de Grenoble. Il devait connaître une grande prospérité aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, et sa puissante bourgeoisie accueillit favorablement les Révolutions de 1789 et 1830. C'est à Vizille en Isère que se tinrent en effet les états du Dauphiné en juillet 1788 qui pré­ludèrent à la convocation des états-généraux de 1789. En 1791, la Constituante divisa cette province en trois départements : l'Isère, les Hautes-Alpes et la Drôme.

L'académie de Grenoble, quant à elle, fut créée par le décret du 17 mars 1808 sur un territoire correspondant au ressort de la cour d'appel. Elle comprenait à l'époque les départements de l'Isère, de la Drôme et des Hautes-Alpes. Le 13 juin 1860, un décret institua l'académie de Chambéry qui regroupait les départements de la Savoie et de la Haute-Savoie. Celle-ci fut supprimée par décret le 22 octobre 1929 et ses départements rattachés à l'académie de Grenoble qui, en 1939, à la veille de la seconde guerre mondiale, comptait six départements : l'Ardèche, la Drôme, l'Isère, les Hautes-Alpes, la Savoie et la Haute-Savoie. Hormis le département des Hautes-Alpes, appartenant désormais à l'académie d'Aix - Marseille, les cinq autres départements constituent aujourd'hui encore l'académie de Grenoble.

1.1.2. Un territoire vaste et contrasté

Le territoire de l'académie de Grenoble est particulièrement vaste puisqu'il s'étend des Gorges de l'Ardèche (à 50 km au nord d'Avignon) au Sud-Ouest, jusqu'au lac Léman au Nord-Est.

La montagne et l'eau en sont les caractéristiques essentielles, plus des deux tiers étant en zone de montagne, mais les vallées jouent également un rôle important, au premier rang desquelles une partie du couloir rhodanien, où se sont historiquement concentrées et développées populations et activités.

Le territoire de l'académie de Grenoble est aussi contrasté.

Le département de l'Isère couvre une superficie de 7 431 km² et la ville de Grenoble y concentre près de la moitié des habitants (515 000 sur 1 095 000 en 1999). Généralement perçue comme une terre de montagne, l'Isère se compose en réalité de deux entités bien distinctes. Le Sud, montagneux, s'identifie par des hauts massifs cristallins (Oisans, Grandes Rousses, Belledonne) et des balcons calcaires préalpins (Chartreuse, Vercors). Le large sillon du Grésivaudan, creusé par l'érosion glaciaire, est emprunté par l'Isère qui, après la confluence du Drac, s'échappe des montagnes par la cluse de Voreppe. Au Sud, le Drac façonne le Trièves, le Beaumont, la Matheysine. Le Nord, situé entre les Préalpes et la vallée du Rhône, est constitué de plaines, vallées et plateaux. Les glaciers du quaternaire ont façonné ce relief en laissant des moraines, des marais et des étangs. Sur plus de cent kilomètres, le fleuve Rhône en dessine la périphérie ; après avoir contourné l'Isle Crémieu, il emprunte la

plaine de Lyon et le couloir rhodanien. Le département est à la fois montagnard, très urbanisé et rural. Les territoires reflètent la géologie et la topographie : des vallées très fertiles, de larges plaines céréalières, des collines, des plateaux montagnards avec des pelouses d'altitude vouées à l'élevage.

Avec ses 6.530 km², le département de la Drôme occupe une situation géographique privilégiée qui le situe sur le grand axe de communication Nord-Sud / Lille – Paris – Lyon - Marseille, véritable artère urbaine et économique française. Il est possible d'identifier cinq « territoires », possédant chacun une identité forte. Le Couloir Rhodanien accueille l'essentiel de la population drômoise (83 %), avec les pôles urbains de Valence, Romans, Montélimar et Tain-l'Hermitage. La Drôme des Collines est un territoire d'équilibre entre cultures de vallées et collines boisées, espace encore fortement rural. Le Royans–Vercors, d'accès difficile et fortement boisé, offre, avec ses hautes falaises, un contraste saisissant avec le Couloir Rhodanien tout proche. Le Diois–Val de Drôme, structuré par la rivière Drôme, est de moyenne montagne, très accidenté et de type préalpin. Enfin, la Drôme Provençale est un espace rural au caractère quasi méditerranéen.

L'Ardèche, d'une superficie de 5.556 km², a une altitude de 40 mètres au Sud-Est au confluent du Rhône et de la rivière Ardèche et de 1.754 mètres au mont Mézenc au Centre-Ouest. Elle est limitée à l'Est par la vallée du Rhône sur une longueur de 140 km et à l'Ouest par les hauts plateaux du Massif Central. Son relief tourmenté ne lui a pas permis de tirer pleinement parti de son positionnement, trait d'union entre la vallée du Rhône et le Massif Central. Mais sa richesse est faite d'un patrimoine naturel, historique et humain reconnu. C'est un espace de développement touristique potentiel de Rhône-Alpes, avec notamment des sites comme les gorges de l'Ardèche, le mont Gerbier de Jonc ou le mont Mézenc, qui ont fait la renommée de ce département.

Avec une altitude moyenne de 1.500 mètres, les 6.270 km² du département de la Savoie sont classés à 89 % en zone de montagne et comportent 36 sommets de plus de 3.500 mètres. Le point le plus bas se situe à 210 mètres (au confluent du Rhône et du Guiers) et le plus haut à 3.855 mètres (La Grande Casse). Ces forts reliefs imposent beaucoup de contraintes et des risques spécifiques multiples : avalanches, crues torrentielles, chutes de blocs, glissements de terrain. Mais cet espace contraint, modelé par les grands glaciers de l'ère quaternaire, forme un milieu naturel exceptionnel, comme en témoigne la présence du parc national de la Vanoise et des deux parcs naturels régionaux de la Chartreuse et du massif des Bauges, ainsi que celle du plus grand lac naturel français, celui du Bourget (44,5 km²), parmi la centaine de lacs du département. La montagne, la forêt (28 % du territoire) et l'eau (3.500 km de rivières) sont les trois caractéristiques fortes du territoire de la Savoie, notamment les rivières de l'Isère (125 km) et de l'Arc (116 km) qui structurent son paysage.

La Haute-Savoie, voisine de la Suisse et de l'Italie, est étagée de 400 mètres (à Seyssel) à 4.807 mètres d'altitude au Mont-Blanc, et la moitié de son territoire est située à plus de 1.000 mètres d'altitude. Des vallées profondes parcourues par 3.800 km de rivières torrentielles découpent la montagne en de nombreux massifs aux caractéristiques très diverses. Les 4.598 km² de superficie totale du département se répartissent à peu près par tiers équivalent entre

surfaces agricoles, espaces boisés et autres : surfaces urbanisées, lacs² et rochers. Sur les territoires de moyenne et haute montagne, un patrimoine naturel paysager et bâti exceptionnel s'est développé. Il participe à l'attractivité du département aussi bien pour le tourisme que pour les loisirs de proximité et donne une image « haut de gamme » de la Haute-Savoie pour sa qualité de vie, qui attire une population toujours plus nombreuse³.

1.2. Une région attractive, au dynamisme démographique affirmé

1.2.1. Une région attractive, mais des situations locales parfois difficiles

Depuis le découpage de la France métropolitaine en 22 régions de programmes, effectué le 28 novembre 1956⁴, Lyon (1.650.000 habitants pour son aire urbaine au dernier recensement de 1999⁵) est le chef-lieu de la région Rhône-Alpes, deuxième région métropolitaine par sa superficie⁶, sa population⁷ et son économie⁸.

Située au carrefour de l'Europe, entre l'axe Nord-Sud, la France atlantique et l'Europe alpine (Suisse et Italie), bien desservie par de grandes voies de communication⁹, la région Rhône-Alpes est riche et attractive : croissance démographique régionale supérieure au niveau national¹⁰, armature urbaine dense, espaces naturels propices au développement du tourisme, économie puissante, appareil de formation de haut niveau et potentiel de recherche exceptionnel.

A ces deux derniers titres, Rhône-Alpes comptait en 2002-2003 plus de 220.000 étudiants, dont 85.000 pour l'académie de Grenoble, accueillis dans 57 sites d'enseignement supérieur

² S'y trouvent deux des plus grands lacs des Alpes : le Léman (23 500 ha dont un tiers en France) et le lac d'Annecy (2600 ha).

³ Comme nous le verrons plus loin, lors de l'étude du contexte démographique.

⁴ Par l'arrêté du 28 novembre 1956 (JO du 6 décembre 1956, page 11649), pris en application de l'article 2 du décret n° 55-873 du 30 juin 1955 décidant l'établissement de programmes d'action régionale "en vue de promouvoir l'expansion économique et sociale des diverses régions" (article 1^{er}). Les huit départements de l'actuelle région Rhône-Alpes étaient constitutifs en droit de deux régions de programme : l'Ain, l'Ardèche, la Drôme, la Loire et le Rhône pour la région « du Rhône » ; l'Isère, la Savoie et la Haute-Savoie pour la région « des Alpes ». Mais un renvoi (le seul de l'arrêté) à une note de bas de page indiquait : « Ces deux régions pourront faire l'objet d'un programme commun ». Et, de fait, Lyon sera vite la capitale de la région Rhône-Alpes.

⁵ Il sera à de nombreuses reprises fait référence au « dernier recensement de 1999 » puisque c'est le seul, selon l'INSEE lui-même, à avoir à ce jour une valeur légale. En effet l'INSEE a modifié depuis le 1^{er} janvier 2004 sa méthode de recensement de la population (en procédant à des recensements annuels à géométrie variable, c'est-à-dire tous les cinq ans pour les villes de moins de 10.000 habitants et chaque année un échantillon de 8 % de la population des villes de 10.000 habitants ou plus) et le recensement exact – au premier janvier 2006 – ne sera disponible que fin 2008.

⁶ Cf. supra.

⁷ 5.645.000 habitants en 1999.

⁸ Cf. infra.

⁹ Des réseaux autoroutiers et ferrés très développés, un aéroport international à Lyon, un transport fluvial au rôle non négligeable, compte tenu de l'absence de saturation dont il bénéficie et des partenariats noués avec la commune de Marseille.

¹⁰ La croissance de cette population a été de 0,6 % par an de 1990 à 1999 et donc supérieure, entre les deux derniers recensements, à la croissance nationale moyenne (0,4 %).

dont 13 sites universitaires. Parmi eux, plus de 85 % l'étaient dans l'enseignement public et près de 65 % en université, dont 15.000 en IUT. Hors université, on comptait plus de 23.000 étudiants en sections de techniciens supérieurs et 8.900 élèves en écoles d'ingénieurs. Mais Rhône-Alpes est aussi la deuxième région pour la recherche publique en France (après l'Ile-de-France), avec 10 % des publications scientifiques, 16 % des brevets déposés, 20 % des ingénieurs français formés chaque année, et plus de 600 laboratoires. Elle représente globalement 11 % du potentiel de recherche français. Plusieurs secteurs d'excellence y disposent d'une masse critique de chercheurs qui leur confère un statut de pôle européen, notamment les nanotechnologies et la microélectronique à Grenoble avec Minatec¹¹ et Crolles 2¹².

S'agissant de la culture, le nombre d'institutions présentes en Rhône-Alpes place la région au deuxième rang français après l'Ile-de-France. Ces institutions, fortement structurées et surtout concentrées dans le réseau urbain, constituent un atout important et contribuent largement à son rayonnement, avec notamment un centre chorégraphique national à Grenoble.

Les cinq départements relevant de l'académie de Grenoble et cette ville même, la seconde en importance de la région Rhône-Alpes (515.000 habitants pour son aire urbaine en 1999), bénéficient totalement de l'attractivité, de la richesse de la ville de Lyon et de la région Rhône-Alpes, à laquelle ils appartiennent.

Si la région Rhône-Alpes dégage une image de puissance, liée à son étendue, sa population et aussi son potentiel intellectuel et économique, si elle semble globalement offrir à ses habitants des conditions de vie meilleures que dans beaucoup d'autres régions, un tel diagnostic ne doit toutefois pas occulter la diversité, et parfois la gravité, de certaines situations locales. Par sa géographie, Rhône-Alpes se caractérise en effet par une juxtaposition complexe de bassins de vie variés et un important brassage de populations.

Il existe, au sein de cette région prospère, des espaces où les conditions de vie sont difficiles. L'inégalité en ce domaine est une réalité mesurable. Selon l'INSEE, si la Haute-Savoie est, hors Ile-de-France, le premier département français pour le revenu fiscal déclaré médian¹³, l'Ardèche occupe la 52^{ème} place. Et les différences à l'intérieur d'un même département sont parfois encore plus nettes.

Cette différenciation spatiale se traduit également sur le plan de la santé. Une étude de la DRASS réalisée en 2002 a permis d'identifier les cantons de la région où, à âge égal, l'état de santé de la population est moins bon qu'ailleurs. Ils sont très inégalement répartis : 81 % des Ardéchois vivent dans ce type de canton contre 16 % des habitants de l'Isère. Plus généralement, il apparaît que les difficultés sociales des populations tendent à se concentrer spatialement, puisque 60 % des cantons où l'état de santé est le moins bon sont aussi parmi

¹¹ Minatec est un groupement de laboratoires et d'équipes de recherche publique autour de salles blanches et d'équipements constituant des plates-formes regroupées dans la plus importante des 4 centrales françaises de microélectronique.

¹² Crolles 2 est, par le canal d'Alliance, l'association de trois industriels majeurs de la microélectronique, St Microelectronics, Philips et Motorola, et la conjugaison de leurs efforts en matière de recherche et développement pour mettre en oeuvre les produits du futur.

¹³ 15.800 € annuels par unité de consommation.

ceux où l'on trouve le plus grand nombre de ménages qui se situent en dessous du seuil des bas revenus.

Ce processus cumulatif des problèmes sociaux se met en place dans deux types de territoires au sein de la région : d'une part les quartiers urbains dits « difficiles » (certains quartiers de l'agglomération grenobloise notamment), d'autre part des cantons très ruraux (Haute Ardèche notamment).

L'incessante attraction exercée par les villes, la poursuite du dépeuplement d'espaces importants occupés par les reliefs, la fragilisation de bassins en reconversion sont autant d'éléments porteurs de risques d'accroissement des déséquilibres démographiques existants et d'aggravation des menaces qui pèsent, du fait de l'étalement urbain, sur la qualité des espaces naturels et ruraux, sur l'équilibre des zones périurbaines et sur la cohésion sociale. Cela concerne en premier lieu la vallée du Rhône et le sillon alpin.

Néanmoins, certains espaces ruraux connaissent un accroissement de population, en dépit d'un solde naturel peu favorable. Dans ces cas, les facteurs de croissance doivent sans doute être différenciés selon les territoires : extension de la périurbanisation, héliotropisme, retour au pays des retraités, sédentarisation des saisonniers résultant de l'extension des périodes de fréquentation touristique.

Mais la région est aussi un lieu de brassage et de passage, un lieu de transit important pour un grand nombre de personnes. La présence des massifs montagneux draine un flux de touristes – pour un tiers de nationalité étrangère – ininterrompu en hiver comme en été. Ce potentiel touristique, mais aussi les travaux agricoles ou viticoles et certaines tâches industrielles attirent également une main d'œuvre saisonnière nombreuse, où les jeunes et les femmes sont sur-représentés. Et ce brassage de population n'est évidemment pas sans influence sur l'économie, les problématiques du logement, de l'emploi et de l'enseignement, l'organisation des services sanitaires et sociaux.

Enfin, les demandeurs d'asile sont arrivés ces dernières années, en nombre croissant. En 2003, sur les 3.806 demandes enregistrées en Rhône-Alpes, 15 % se situaient en Haute-Savoie et 11 % en Isère. Et les difficultés d'hébergement, en particulier en Haute-Savoie, ont conduit à mettre en place en Rhône-Alpes, au 1^{er} mars 2004, une expérimentation de la régionalisation de l'hébergement des demandeurs d'asile.

Pour Rhône-Alpes, et plus particulièrement pour les cinq départements relevant de l'académie de Grenoble, la démographie joue un rôle essentiel.

1.2.2. *Un dynamisme démographique affirmé*¹⁴

▪ 1.2.2.1. Une situation académique très favorable

Académie de Grenoble	1999	1990	1982
Population totale	2.823.076	2.625.402	2.414.082
Population des moins de 20 ans	715.823	711.952	713.490
Population des plus de 60 ans	564.505	486.856	413.234
Nombre des migrants actifs	524.190	451.081	371.632
Nombre des migrants inactifs	497.557	458.609	424.161
Population étrangère	164.507	184.891	202.377

La population totale de l'académie représentait, au dernier recensement de 1999, 4,82 % de la population française métropolitaine. Sa densité était assez proche de la moyenne française, soit 93 habitants au km² contre 106 pour le territoire métropolitain.

Sa croissance a été en moyenne de 24.000 habitants par an entre 1982 et 1999, soit un accroissement total¹⁵ de 17 % en 17 années (contre 7,7 % pour la métropole), même si l'essentiel provient des seuls départements de l'Isère et de la Haute-Savoie qui comptent respectivement 156.000 et 137.000 habitants supplémentaires sur les 409.000 de l'académie. Cet accroissement est dû autant au solde naturel qu'au solde migratoire.

Cette population réside à 18,7 %¹⁶ (contre 18 % pour la métropole) sur un espace à dominante rurale.

La part de la population des moins de 20 ans de l'académie de Grenoble est l'un de ses points forts puisqu'elle a très légèrement progressé (0,3 %) au cours de ces 17 années, alors que dans le même temps celle de la France métropolitaine chutait de 8 %, en passant de 15.621.997 personnes en 1982 à 14.986.695 en 1990 et 14.381.440 en 1999¹⁷. Localement, la baisse de cette catégorie de population en Ardèche a été compensée par la progression en Haute-Savoie.

¹⁴ Source : Site internet de l'INSEE. Les chiffres correspondent aux trois derniers recensements. Le choix ayant été fait de se limiter strictement aux cinq départements composant l'académie, il est important de souligner que son territoire ne correspondant pas à celui d'une région administrative un certain nombre de données démographiques n'ont pas été disponibles car beaucoup d'entre elles se limitent à la France métropolitaine et aux régions administratives, comme Rhône-Alpes. Il en résulte que la seule possibilité d'avoir des données démographiques concernant l'académie de Grenoble est de partir des chiffres départementaux - quand ils sont disponibles - pour ensuite les additionner.

¹⁵ L'accroissement total (ou variation totale) de population est la variation de l'effectif d'une population au cours de l'année, qu'il s'agisse d'une augmentation ou d'une diminution. C'est la somme de l'accroissement naturel (différence entre les naissances et les décès) et du solde migratoire (différence entre les entrées et les sorties du territoire).

¹⁶ Source : « Indicateurs généraux » de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale (version août 2004). Les chiffres concernent l'année 1999.

¹⁷ Source INSEE.

Si le nombre des plus de 60 ans a beaucoup augmenté en valeur absolue (+37 %), évolution supérieure à celle de la nation¹⁸ (+24,5 %), il est plus que compensé par la différence (+80.000), avantageuse pour l'académie, entre les migrants¹⁹ actifs et les migrants inactifs.

Il existe également le phénomène assez méconnu et mal évalué des « saisonniers » réguliers en Savoie et Haute-Savoie. Cette catégorie de population travaille dans le tourisme une partie de l'année, pendant la période hivernale, avant de partir vers le Sud pour la saison d'été. Leurs enfants sont par conséquent scolarisés partiellement dans l'académie de Grenoble, partiellement dans une autre académie. Toutefois un espoir réside dans la sédentarisation des saisonniers en raison de l'extension des périodes de fréquentation touristique²⁰. S'agissant enfin du mode de peuplement, la répartition de la population sur l'académie est relativement uniforme et équilibrée. Un habitat urbain composé surtout de villes petites et moyennes coexiste avec un habitat rural (Isère, Drôme) et montagnard (Savoie, Haute-Savoie et haut plateau ardéchois). Ce mode d'occupation du sol n'a pas entraîné la construction d'un trop grand nombre de cités, vastes ensembles immobiliers dans lesquels se concentrent habituellement les problèmes liés à une urbanisation dense. L'habitat reste par conséquent à échelle humaine.

▪ 1.2.2.2. Des disparités entre les départements

En deçà des données académiques, les situations démographiques particulières des cinq départements composant l'académie de Grenoble et leurs évolutions sont très diverses :

	Isère	Drôme	Ardèche	Savoie	Haute-Savoie
1982					
Population totale	937.599	389.892	268.177	323.923	494.491
Moins de 20 ans	283.067	114.387	73.821	93.355	148.860
60 ans et plus	146.547	74.957	60.032	57.336	74.362
Population étrangère	95.341	23.703	11.416	24.495	47.422
1990					
Population totale	1.016.535	414.191	277.724	348.314	568.638
Moins de 20 ans	283.413	111.411	69.046	91.290	156.792
60 ans et plus	173.815	86.736	67.852	67.330	91.123
Population étrangère	81.161	23.191	10.451	22.211	47.877
1999					
Population totale	1.093.786	437.817	286.160	373.350	631.963
Moins de 20 ans	282.559	111.246	66.156	91.031	164.831
60 ans et plus	203.152	98.446	73.597	77.995	111.315
Population étrangère	67.733	20.412	9.330	19.749	47.283

¹⁸ Ibid : 10.032.012 en 1982 ; 11.299.373 en 1990 ; 12.478.127 en 1999.

¹⁹ Pour l'INSEE « on appelle migrants les personnes dont la commune de résidence au 1^{er} janvier de l'année du précédent recensement était différente de la commune de résidence au recensement considéré ».

²⁰ Cf. supra § 1.2.1.

Le département de l'Isère, avec un million cent mille habitants en 1999, compte à lui seul une population qui équivaut à celle des trois départements de la Drôme, de l'Ardèche et de la Savoie réunis. Et la Haute-Savoie représente un peu plus de la moitié de l'Isère.

L'accroissement de la population en 17 années est spectaculaire en Haute-Savoie où il atteint 28 %, alors que celui de l'Isère correspond à la moyenne académique (17 %), tandis que les autres départements sont en dessous de cette moyenne : 15 % pour la Savoie ; 12 % pour la Drôme ; 7 % pour l'Ardèche.

Le nombre des moins de 20 ans a augmenté de 11 % en Haute-Savoie, compensant la baisse de 9 % en Ardèche, et est resté stable dans les autres départements.

Le nombre des 60 ans et plus est dans la moyenne académique pour l'Isère (+39 %), la Drôme (+33 %) et la Savoie (+36 %). Mais il a explosé en Haute-Savoie (+50 % en 17 ans) et l'Ardèche a suivi la courbe nationale (+22 %).

Au total, il existe donc de fortes disparités entre les cinq départements composant l'académie de Grenoble quant à leur population, leur croissance démographique, leur densité²¹, mais également leur économie.

1.3. Une économie puissante et une situation de l'emploi favorable

1.3.1. Une économie puissante

La région Rhône-Alpes est la deuxième région économique française. Elle représente environ 10 % du PIB et des emplois nationaux. Son PIB par habitant est de 25 153 €²², ce qui la situe également en seconde position derrière la région Ile-de-France.

Les cinq départements composant l'académie de Grenoble ne représentent pas une « région » ou un territoire économique en soi. Ils n'ont pas non plus – ensemble – une dynamique économique propre. Cette dynamique, à laquelle ils participent, est celle de la région Rhône-Alpes. Mais une telle remarque est somme toute logique : l'académie de Grenoble n'est qu'une structure administrative spécifique au ministère de l'Éducation nationale, dont on peut comprendre qu'il ait voulu éviter de constituer une académie regroupant huit départements (région Rhône-Alpes). Partant, l'analyse qui va suivre s'attache à définir les caractéristiques économiques générales de la région Rhône-Alpes, caractéristiques valant globalement pour les cinq départements composant l'académie de Grenoble, en soulignant les points marquants de chacun de ces cinq départements.

²¹ Chiffres 1999 de l'INSEE Rhône-Alpes : 147 habitants au km² pour l'Isère ; 67 pour la Drôme ; 52 pour l'Ardèche ; 62 pour la Savoie ; 144 pour la Haute-Savoie.

²² Source : Indicateurs généraux, août 2004, p. 16.

Le seul département de l'Isère, avec ses 20 % de l'activité rhônalpine, constitue un élément moteur du dynamisme régional.

▪ 1.3.1.1. L'agriculture

L'agriculture, hors industries agroalimentaires, représente 2,6 % des emplois en Rhône-Alpes, contre 4,1 % au plan national. Toutefois, les activités liées à la production agricole, à l'exploitation forestière et aux industries agroalimentaires représentent 10 % du PIB régional.

L'agriculture en Rhône-Alpes est très variée puisque toutes les productions y sont représentées, notamment dans les cinq départements composant l'académie de Grenoble : productions végétales (céréales), fruits, vigne, culture du tabac, fromages, bovins en Isère ; fruits et légumes, vigne, volailles dans la Drôme ; productions de petit volume et à forte caractéristique locale (notamment fromages) en Ardèche ; produits laitiers, vigne, viande bovine en Savoie ; vigne, productions laitières à haute valeur ajoutée, protégées par des appellations d'origine contrôlée et fruits en Haute-Savoie. Mais elle est marquée par la prédominance de l'élevage, compte tenu du caractère très montagneux de la région. Les zones productives traditionnelles suivent la tendance nationale : augmentation des surfaces par exploitation, baisse du nombre d'exploitations agricoles, intensification des pratiques de production. Et l'agroalimentaire rhônalpin est constitué de nombreuses petites et moyennes entreprises réparties sur tout le territoire.

La forêt couvrant plus du tiers du territoire régional, la production de bois (la troisième de France) autorise de nombreuses activités artisanales, souvent dans des zones rurales peu peuplées. Elle représente un atout considérable pour le tourisme de montagne et le tourisme rural.

▪ 1.3.1.2. L'industrie

La région Rhône-Alpes reste avant tout fortement industrielle, puisqu'elle produit 12 % de la valeur ajoutée et compte 12 % des emplois industriels français, la part de ces emplois se situant en Rhône-Alpes à 22 % de l'emploi total contre 18 % en moyenne nationale.

Elle est très exportatrice car elle assure 10,8 % des exportations françaises, son solde commercial étant positif de 6,4 milliards d'euros. Son internationalisation croissante se manifeste également par l'importance des investissements étrangers en région, puisque le tiers des établissements industriels dépend d'une entreprise à capitaux étrangers.

Parallèlement, Rhône-Alpes est la première région française de sous-traitance en concentrant le quart du potentiel national de ce type d'activité. Son dynamisme tient surtout à la forte densité d'un tissu de PME en constant renouvellement.

Localement le tissu industriel isérois allie des secteurs traditionnels comme le textile, la métallurgie, le travail des métaux, la chimie, la papeterie et des pôles d'excellence dans l'informatique, l'électronique, les technologies de l'information, les micro et nanotechnologies.

La Drôme a dû progressivement reconvertir et diversifier son industrie sous l'effet du processus général de mondialisation et de concentration, en délaissant ses activités traditionnelles²³ pour s'orienter vers de nouvelles : agroalimentaire, électronique, mécanique de précision, emballage, transports et logistique. L'industrie nucléaire y emploie près de 3.800 personnes.

L'industrie ardéchoise offre trois fois plus d'emplois que l'agriculture. Ce département a une forte tradition industrielle et dispose d'une main d'oeuvre qualifiée, avec un savoir-faire reconnu, notamment dans les secteurs du textile et de la mécanique. Près de 70 % des emplois se situent dans des établissements de moins de 500 salariés contre 50 % au niveau national. Et on trouve, à côté de ces PME, d'importants groupes nationaux ayant fait le choix de l'Ardèche pour leurs unités de production, dans les domaines électrique et électronique, du papier, du cuir, de l'automobile, de la bijouterie.

La vocation industrielle de la Savoie est en pleine mutation. Malgré l'atténuation du poids de l'industrie dans une économie dominée désormais par le tourisme, sa tradition industrielle demeure appuyée sur l'hydroélectricité. L'industrie savoyarde présente de nombreux points forts : la métallurgie, la chimie, les équipements électriques et électroniques et l'agroalimentaire.

L'industrie haut-savoyarde est essentiellement présente dans les bassins d'Annecy, de l'Arve et du Léman, et fait travailler 30 % de la population active. L'activité mécanicienne, en sous-traitance d'abord pour l'horlogerie suisse, puis pour l'industrie manufacturière en général, a été le vecteur d'une industrie diversifiée, tournée vers la sous-traitance, dont le décolletage et les biens d'équipement pour l'industrie et les ménages constituent le fleuron. Les industries agroalimentaires ont également un poids significatif, avec deux secteurs majeurs : les eaux minérales et le fromage.

▪ 1.3.1.3. Le tourisme et les services

Le tourisme est un atout essentiel pour la région Rhône-Alpes, en particulier pour certains territoires. Première région touristique de France pour les séjours de la clientèle française et troisième pour ceux de la clientèle étrangère²⁴, la région Rhône-Alpes totalise 160 millions de nuitées annuelles et bénéficie chaque année de 4,8 milliards d'€uros de revenus touristiques. Il génère 100.000 emplois, hors emplois saisonniers, parmi lesquels 20.000 travailleurs indépendants qui participent au développement économique et touristique des massifs et des vallées, dont 11.000 moniteurs de ski et 400 guides de haute montagne.

Il représente en Savoie la moitié du PIB et a un effet d'entraînement sur l'ensemble des secteurs. C'est l'une des clefs stratégiques de l'économie savoyarde où il occupe en haute saison jusqu'à 27 % des emplois. La Savoie, il est vrai, possède avec la Haute-Savoie le plus grand domaine skiable du monde. Elle rassemble plus de 40 % du parc des remontées mécaniques françaises, concentré à plus de 80 % sur les stations de la Tarentaise. L'hiver, la Savoie compte ainsi jusqu'à 21 millions de nuitées touristiques.

²³ Cuir, chaussures, textile, confection, céramique, bijouterie, meubles, travail du bois.

²⁴ Derrière les régions Ile-de-France et PACA.

La Haute-Savoie est, après Paris, le premier département touristique français (38 millions de nuitées en 2003). Le tourisme y représente en effet un tiers de l'activité, été comme hiver.

L'Isère occupe le 5^{ème} rang des départements de montagne les plus visités de France. Le Sud Ardèche est très prisé pour son tourisme vert, et la Drôme Provençale pour ses paysages quasi méditerranéens.

Le secteur des services ne cesse de se développer autour des grands services publics (enseignement supérieur, recherche, hôpitaux), ainsi que celui des transports et de la logistique, en raison de la situation géographique exceptionnelle de Rhône-Alpes sur les grands flux de transit, où 300 millions de tonnes de marchandises sont transportées chaque année. Toutefois, l'Ardèche souffre d'une insuffisance chronique dans ce domaine à cause de ses infrastructures de transport, qu'il s'agisse du manque de routes à grande vitesse ou du réseau SNCF qui, pour ne prendre que ce seul exemple, ne dessert même pas le chef-lieu du département, Privas²⁵.

▪ 1.3.1.4. Le phénomène frontalier avec la Suisse

La situation frontalière avec la Suisse est l'un des facteurs déterminants de l'activité et du développement économique de la Haute-Savoie. La Suisse est en effet le plus gros employeur de ce département puisque 40 000 personnes s'y rendent chaque jour depuis la France pour travailler.

Ce déplacement pendulaire entraîne des difficultés de gestion en matière de transport et des tensions sur certains emplois dans les services, le secteur médico-social et les agents de l'administration en France. Suite aux accords bilatéraux négociés par la Suisse avec l'Union Européenne, de nombreux citoyens suisses viennent résider dans le département de la Haute-Savoie, tout en continuant d'exercer leur profession dans leur pays d'origine, créant une forte augmentation des prix du foncier et de l'immobilier qui accroît pour les moyens et les bas salaires les difficultés de logement dans la région.

1.3.2. Une situation de l'emploi favorable mais néanmoins fragile

Globalement, le taux de chômage en Rhône-Alpes est inférieur à celui de la Nation (8,9 % contre 9,7 % en France en décembre 2003), la forte présence de l'industrie et la place importante occupée par la sous-traitance amplifiant toutefois les mouvements conjoncturels.

Mais dans un contexte économique toujours difficile depuis le début de l'année 2001, le taux d'augmentation du chômage est plus rapide en Rhône-Alpes qu'en France entière (7,7 % sur un an contre 2,3 % en France en décembre 2003).

La même situation prévaut pour le chômage de longue et très longue durée : la région est moins touchée que l'ensemble du pays, mais l'augmentation des demandeurs d'emploi inscrits depuis plus d'un an à l'ANPE est importante et plus rapide qu'au niveau national (+13,9 % contre +7,8 % sur un an), et il en est de même pour le chômage de très longue durée

²⁵ Qui ne possède donc qu'une gare routière, avec des autocars.

(+10,5 % contre 3,5 % sur un an). En revanche, l'évolution du chômage s'avère peu différenciée en fonction du sexe ou de l'âge.

Sur un an, de juin 2002 à juin 2003, le nombre des emplois salariés a reculé en Rhône-Alpes de 0,4 % (-6.500), alors que dans le même temps le nombre des emplois en France est demeuré quasiment stable. Cette évolution annuelle, devenue négative, provient du recul important des effectifs salariés de l'industrie : près de 13.000 postes de travail supprimés (-2,7 %). Et elle n'a pas été compensée par les gains d'emplois du secteur tertiaire (près de 6.000 : +0,6 %) et du BTP (+0,4 %). Cette baisse des emplois concerne la grande majorité des secteurs industriels (12 sur 17 de la nomenclature en 36 postes), mais le recul est particulièrement sensible dans les secteurs de l'habillement et du cuir (-16 %), de l'industrie textile (-6,3 %) et de l'industrie pharmaceutique (-11,3 %). Il est moins marqué dans le secteur des équipements électriques et électroniques (-5,3 %), l'industrie automobile, l'édition imprimerie, l'industrie de l'équipement du foyer (-5 %) et la métallurgie transformation des métaux (-2,9 %). En revanche, on observe une évolution positive des emplois dans le secteur de la chimie (+1,7 % pour le caoutchouc et le plastique), dans l'industrie du bois et du papier (+1,4 %), et dans l'industrie agroalimentaire (+0,7 %).

Mais cette situation globale cache de très fortes disparités, s'agissant notamment des cinq départements relevant de l'académie de Grenoble.

	Isère	Drôme	Ardèche	Savoie	Haute-Savoie
Population active 1990 ²⁶	457.192	179.537	115.503	159.587	280.368
Population active 1999 ²⁷	503.719	192.943	123.836	172.861	311.960
dont femmes	229.311	87.688	55.653	78.300	142.023
Variation population active 90/99	+10 %	+7,5 %	+7,5 %	+8,5 %	+11,5 %
Variation population 90/99 ²⁸	+7,5 %	+6 %	+3,5 %	+7 %	+11 %
Taux de chômage au 31/12/2003 ²⁹	8,8 %	11,1 %	10,2 %	7,8 %	7,2 %

La population active dans l'académie de Grenoble et dans chacun de ses cinq départements a, fait marquant et favorable, progressé plus rapidement entre les deux derniers recensements de 1990 et 1999 que la population tout court.

Le taux de chômage, au 31 décembre 2003, est inférieur de 0,9 point au taux national (9,7 %) en Isère, de 1,9 point en Savoie et de 2,5 points en Haute-Savoie. Il lui est supérieur de 1,4 point dans la Drôme et de 0,5 point en Ardèche.

Le même taux, à la même date, est inférieur de 0,1 point au taux rhônalpin (8,9 %) en Isère, de 1,1 point en Savoie et de 1,7 point en Haute-Savoie. Il lui est supérieur de 2,2 points dans la Drôme et de 1,3 points en Ardèche.

²⁶ Source INSEE.

²⁷ Ibid.

²⁸ Cf. supra : tableau démographique § 1.1.2.2.2.

²⁹ Au sens du BIT (méthode nationale). Source INSEE Rhône-Alpes avril 2005.

Enfin – autre élément très favorable – le nombre de bénéficiaires du RMI pour 1.000 habitants (au 30 juin) sur le territoire de l’académie de Grenoble³⁰, est nettement inférieur à celui de la France :

	2000	2001	2002	2003
Grenoble	21,9	20,4	19,6	20,0
Métropole +DOM	36,8	35,6	35,2	35,7

Cette situation ne saurait surprendre, compte tenu du niveau social et de diplôme de la population des cinq départements composant l’académie de Grenoble.

1.4. Une population de niveau social élevé, plus diplômée que la moyenne nationale

L’environnement social de la région Rhône-Alpes, à laquelle appartient l’académie de Grenoble, est favorisé, l’évolution observée depuis 1975 renforçant cette tendance : on compte de moins en moins d’enfants d’ouvriers et d’agriculteurs dans la population des moins de 16 ans (7^{ème} position en France métropolitaine, en partant de la proportion la plus faible) et de plus en plus d’enfants de cadres et de professions intermédiaires (seconde position après l’Ile-de-France, en partant de la plus forte).

Ouvriers et agriculteurs	1975	1982	1990	1999
Rhône-Alpes	55,2	46,8	42,8	37,1
Métropole	54,7	47,3	44	38

Cadres et professions intermédiaires	1975	1982	1990	1999
Rhône-Alpes	19,6	29,5	33,8	35,9
Métropole	19,2	27,7	31,4	33,3

Le pourcentage d’élèves boursiers est inférieur dans l’académie de Grenoble au taux métropolitain, 18,5 % contre 22,6 % en collège et 31,3 % contre 35,6 % en lycée³¹.

La proportion de bacheliers dans la population totale des habitants âgés de 25 ans et plus en Rhône-Alpes avec 31,1 %, place cette région au troisième rang national derrière les régions Provence – Alpes – Côte d’Azur et Ile-de-France, contre 29,8 % pour la moyenne française³².

Ainsi il apparaît bien que le contexte socio-économique de l’académie de Grenoble est très porteur. Il peut d’ailleurs être globalement comparé à celui des académies les plus favorisées,

³⁰ Source : « Indicateurs généraux » de la direction de l’évaluation et de la prospective du ministère de l’Education nationale (version août 2004).

³¹ Source DESCO.

³² Indicateurs généraux, DEP 2004, p. 13.

caractérisées aussi par une croissance démographique soutenue, un taux de chômage faible, un nombre réduit de bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) et une population plutôt socialement aisée. Mais c'est sans doute la seule académie qui cumule la quasi-totalité des indicateurs favorables.

2. Une académie vaste et variée, un environnement favorable, des moyens de fonctionnement ordinaires

2.1. Une démographie scolaire dynamique

Le dynamisme démographique constaté dans la région entraîne naturellement une démographie scolaire en constante croissance. Les conditions de vie et de travail favorables attirent en effet nombre de familles, même si l'augmentation très forte des prix de l'immobilier notamment dans les départements alpins et les zones frontalières avec la Suisse, peut constituer à terme, un frein à l'installation de ménages jeunes.

Scolarisant 276.774 élèves dans le premier degré public, l'académie de Grenoble est quantitativement l'une des plus importantes de France, elle occupait à cet égard le 27^{ème} rang selon le classement national par ordre croissant en 2003; ses effectifs ont augmenté de 1,5 % de 1996 à 2003 alors qu'ils diminuaient sur le plan national de 2,5 % pendant la même période³³.

L'académie occupe le même 27^{ème} rang national pour le second degré public avec 212.775 élèves, perdant environ 0,7 % entre 1994 et 2003, mais les chiffres marquent une très nette tendance au redressement depuis 2001, tandis que les données nationales font apparaître pour la même période une diminution continue de 6,1 %³⁴.

La part de l'enseignement privé sous contrat dans le premier degré de l'académie de Grenoble est restée stable entre 1996 et 2003 avec environ 13 % (soit 41.273 élèves), se situant ainsi très légèrement en dessous de la moyenne nationale de 13,7 %, mais occupant tout de même la 23^{ème} place des trente académies. On peut d'ailleurs remarquer que les courbes d'évolution de l'académie et de l'ensemble du territoire national sont parfaitement parallèles sur cette période avec toutefois une légère diminution pour les chiffres académiques (-0,4 %) et une très légère augmentation pour les chiffres nationaux (+0,2 %)³⁵.

Dans le second degré, les courbes font en revanche apparaître une divergence plus marquée, puisque la part de l'enseignement privé sous contrat a augmenté dans l'académie d'un point en 9 ans, passant de 20,2 % en 1994 à 21,2 % (soit 56.074 élèves) en 2003, alors qu'elle est restée quasiment stable pour la Nation (20,3 % en 2003 contre 20 % en 1994), ce qui vaut à

³³ Indicateurs généraux, op. cit. p. 22.

³⁴ Ibid. p. 27.

³⁵ Ibid. p. 19.

l'académie de Grenoble d'occuper également le 23^{ème} rang national pour le second degré privé³⁶.

Il convient de noter que le département de l'Ardèche constitue à cet égard un cas particulier dans l'académie puisque les pourcentages de scolarisation dans l'enseignement privé sous contrat y sont nettement plus importants. C'est ainsi par exemple que 28,7 % des élèves du premier degré y sont scolarisés dans des écoles privées et que sur les vingt-six communes de l'académie comptant une école privée, mais pas d'école publique, vingt-trois se trouvent dans le département de l'Ardèche³⁷.

La démographie scolaire qui fait de l'académie de Grenoble une des plus importantes des académies du territoire national témoigne donc aussi de son attractivité et de son haut niveau d'activité économique, elle participe au dynamisme global de la région.

2.2. L'attachement et l'engagement des collectivités territoriales pour l'École

Bien que la dépense par élève dans le premier et le second degré soit dans la Région Rhône-Alpes la plus faible de France³⁸, la mission a constaté lors de ses différentes visites et rencontres dans l'académie de Grenoble, un réel souci de la part de toutes les collectivités territoriales de faire réussir les élèves dont elles ont la charge. Elles ont mis en œuvre des politiques vigoureuses de rénovation, de restructuration et d'équipement des établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ)³⁹.

Tous les conseils généraux aident les communes à assurer la charge de leur école primaire ou à en améliorer le fonctionnement, par exemple en participant au financement des cantines scolaires comme en Haute-Savoie, en construisant des installations sportives de proximité comme en Ardèche ou en aidant au départ des classes transplantées comme dans la Drôme, certains assurent la gratuité totale des transports d'élèves, d'autres, comme en Savoie, mettent en place des « contrats cantonaux pour la jeunesse » destinés à soutenir des activités culturelles et de loisirs dans le département. En raison de la géographie particulière de l'académie dont la montagne constitue un élément essentiel, toutes les collectivités soutiennent fortement les activités sportives et de pleine nature.

D'une manière générale, les collectivités territoriales apportent un appui important par leur co-financement avec l'Éducation nationale aux projets pédagogiques validés par les autorités académiques dans le cadre des projets d'établissement et s'impliquent beaucoup dans des opérations comme « écoles, collèges au cinéma » ou la lutte contre la violence scolaire. Des expériences innovantes ont également été mises en œuvre comme « le cartable électronique »

³⁶ Ibid. p. 21.

³⁷ Indicateurs académiques et départementaux, premier degré public, rentrée scolaire 2002-2003 DPM3 Grenoble. p. 6.

³⁸ Indicateurs généraux, op. cit. p. 100 et Géographie pour l'École ch.14, quelle page, quelle année ?

³⁹ Cela n'empêche pas quelques situations difficiles de subsister comme par exemple au collège de Samoëns en Haute-Savoie. Il convient aussi de noter le problème posé par la gestion des six cités scolaires mixtes dans le département de la Drôme, actuellement en charge de la Région.

dans l'Isère. Les élèves de l'académie de Grenoble profitent naturellement aussi des initiatives prises par le Conseil Régional telles que le « Permis de réussir », « le chèque culture » ou les diverses manifestations concernant la découverte du monde de l'entreprise et l'orientation organisées à Lyon, comme par exemple « le Mondial des métiers ».

Cet effort des collectivités territoriales pour l'École est reconnu par l'ensemble des interlocuteurs rencontrés, enseignants, parents d'élèves et autorités académiques. Du reste, les relations des élus et de leurs services avec les services déconcentrés de l'Éducation nationale et notamment les inspections académiques, sont partout excellentes, la coopération est franche, les rencontres et les réunions de travail sont régulières.

Le souci des collectivités de bien faire et de s'engager pleinement pour la réussite scolaire peut paradoxalement entraîner quelques effets pervers auxquels les inspecteurs d'académie ne manquent pas de prêter attention. En effet, certaines communes n'hésitent pas à proposer généreusement aux écoles la collaboration de moniteurs municipaux pour assurer les enseignements de musique, d'arts plastiques, de langue vivante ou d'éducation physique et sportive. De même, des personnels spécialisés sont parfois mis à disposition pour monter, réaliser et accompagner des projets pédagogiques.

Les inspecteurs d'académie concernés soulignent à juste titre que, si une aide ponctuelle placée sous la responsabilité pédagogique exclusive des enseignants tant pour l'élaboration du projet que pour sa conduite, est appréciable, la substitution pure et simple de ces mêmes enseignants par des intervenants extérieurs risquerait de nuire à la continuité des apprentissages. La qualité des relations entre les élus et les autorités académiques déconcentrées devrait toutefois permettre de trouver en cette matière le bon équilibre.

La réalité est en revanche plus contrastée en ce qui concerne la mise en œuvre de l'intercommunalité d'une manière générale et la création de syndicats intercommunaux à vocation éducative (SIVE) en particulier. Selon les élus eux-mêmes, et ce point a été confirmé lors des entretiens avec les préfets, les situations des différents départements sont très variables, allant du refus total à une acceptation sans réserve. Il en est de même pour la déconcentration des personnels TOSS, certains départements étant déjà prêts à accueillir ces agents, d'autres restant dans une complète expectative.

Il n'en reste pas moins que le fort engagement de l'ensemble des collectivités territoriales en faveur de l'École constitue un atout supplémentaire incontestable pour la réussite des élèves dans l'académie de Grenoble.

2.3. Un réseau d'enseignement dense entre ruralité et urbanisation

L'aménagement du territoire éducatif reflète les particularités géographiques et économiques de la région fortement structurée par la montagne et les activités qui en dépendent, notamment touristiques, mais aussi par la tradition industrielle des vallées, de sorte que l'habitat assez dispersé évite à la fois la désertification et la trop forte concentration urbaine.

2.3.1. Dans le premier degré : un maillage serré du territoire académique avec des écoles petites et moyennes

En raison du relief, on pourrait penser que le nombre d'écoles à classe unique dans des villages isolés reste important dans l'académie de Grenoble, la réalité est toute différente. On constate en effet un taux plus faible qu'au niveau national d'écoles à classe unique (13,3 % contre 14,1 % - chiffres 1998), ce qui place l'académie en 16^{ème} position. Il existe cependant des disparités assez fortes entre les départements puisque l'Ardèche compte 23 % d'écoles à classe unique suivie par la Savoie avec 15 %, la Drôme et la Haute-Savoie avec 12 % et enfin l'Isère avec seulement 6,3 %⁴⁰.

La caractéristique principale des écoles élémentaires de l'académie de Grenoble réside dans leur taille moyenne. En effet, les écoles de une à quatre classes représentent la majorité dans tous les départements de l'académie : 82 % en Ardèche, 75 % en Savoie, 61 % pour la Drôme, l'Isère et la Haute-Savoie, tandis que les écoles de 8 classes et plus ne représentent que 12,6 %.

Le taux de scolarisation à deux ans est relativement bas, à 13,53 % contre 24,05 % au niveau national, et il ne cesse de baisser. Cette donnée doit, elle aussi, être modulée en fonction des départements⁴¹ où l'on constate de grandes disparités : 42,75 % en Ardèche mais 2,81 % en Haute-Savoie et 7,50 % en Isère. La Drôme se situe au milieu avec 29,53 % et la Savoie à 13,15 %. Ces chiffres, au-delà des différences départementales, accompagnent les tendances nationales qui privilégient la scolarisation des deux ans en zone d'éducation prioritaire d'une part et affichent d'autre part des taux plus importants en zone rurale qu'en zone urbaine.

Enfin, le nombre de Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI) concentrés confirme la remarque faite plus haut à propos de la mise en oeuvre de l'intercommunalité. Si les chiffres de l'académie se situent légèrement au-dessus de la moyenne nationale (20,73 % contre 20,38 %), les disparités sont extrêmement fortes selon les départements, allant de 0 % en Ardèche à 64,29 % dans la Haute-Savoie, les départements de la Savoie, de la Drôme et de l'Isère atteignant respectivement 2,63 %, 11,11 % et 6,06 %⁴².

Il apparaît donc clairement que la planification du réseau des écoles n'est pas la première priorité des responsables locaux qui se satisfont du maillage scolaire actuel dans le premier degré. Il convient de dire que les interlocuteurs rencontrés par la mission d'inspection

⁴⁰ SSA-DPM3 rentrée 2003-2004.

⁴¹ Source Rectorat de Grenoble, SSA-DPM3 Données du Premier Degré, rentrée 2002-2003. Ces chiffres sont encore plus faibles selon l'actualisation du bilan de rentrée 2004-2005 de l'académie de Grenoble, mais comme les moyennes nationales qui y sont indiquées ne correspondent pas à celles des indicateurs nationaux (Géographie pour l'École - Avril 2005), nous conserverons les données 2003 qui du reste ne correspondent pas non plus !

⁴² Ibid. p. 4 *La mission a rencontré beaucoup de difficultés pour trouver des données fiables et actualisées sur le Premier Degré, partagées entre les niveaux départemental et académique et même national. Nul doute qu'un SSA, travaillant en lien fonctionnel plus étroit avec les statisticiens des IA, pourra –en utilisant la récente installation de la Base Élèves, donner aux responsables académiques des éléments d'un premier tableau de bord dans ce domaine.*

Mais il conviendrait aussi que ces derniers passent une commande ferme à leurs services respectifs. Il serait par ailleurs intéressant que les circonscriptions d'inspecteurs de l'Éducation Nationale chargés du premier degré se dotent également d'un véritable tableau de bord.

générale, (élus, parents d'élèves, enseignants), considèrent la taille des écoles, bien réparties, ni trop petites, ni trop grandes, comme un facteur d'équilibre, facilitant le bien-être et la réussite des enfants qui y sont scolarisés.

2.3.2. Dans le second degré : un réseau dense d'établissements de taille moyenne

L'académie compte 328 collèges, 128 lycées d'enseignement général et technologique, 87 lycées professionnels et 57 sections d'enseignement général et professionnel adapté.

Le nombre d'élèves est resté quasiment stable de 1994 à 2003 dans l'académie de Grenoble qui occupe, rappelons-le, le 27^{ème} rang au plan national. Comme pour les écoles élémentaires, la caractéristique essentielle des établissements scolaires du second degré est leur taille moyenne, quel que soit le type d'établissement considéré.

Ainsi la proportion de collèges de moins de 200 élèves est de 4,2 % dans l'académie de Grenoble contre 6,6 % pour l'ensemble du territoire, ce qui la situe en quatorzième position par rapport aux académies de la Martinique, Rouen et Strasbourg qui ne comportent aucun collège de cette taille et l'académie de Clermont-Ferrand qui en compte 37,6 %. Les collèges accueillant au moins 750 élèves sont en revanche plus nombreux que dans la moyenne nationale, puisque l'académie en compte 16,7 % contre 12,5 %, se plaçant ainsi dans une fourchette relativement haute en vingtième position, entre les deux extrêmes que constituent l'académie de Limoges qui n'a, dans son parc immobilier, aucun établissement d'une telle taille, et celle de la Réunion qui en compte 59,7 %.

L'académie de Grenoble dispose donc de collèges dont la grande majorité (79,1 %) scolarisent entre 200 et 750 élèves, elle se situe un peu au-dessous de la moyenne nationale qui est de 80,9 % avec les départements d'Outre-Mer, et de 82 % pour la seule métropole⁴³. C'est là l'indice de sa forte densité démographique avec peu de zones rurales en voie d'abandon, mais aussi d'une urbanisation qui est restée relativement sage.

La proportion de lycées d'enseignement général et technologique comptant moins de 500 élèves est de 15 % tandis que la moyenne nationale est à 12,8 %, l'académie occupe ainsi la 17^{ème} place, les valeurs extrêmes étant les académies de Nice avec 0 % et de Corse avec 37,5 %. Les lycées accueillant au moins 1500 élèves sont en revanche beaucoup moins nombreux dans l'académie de Grenoble que sur le reste du territoire national, ne représentant que 8,8 % des établissements contre 13,8 % au niveau national, l'académie se plaçant au 9^{ème} rang, tandis que les académies de Limoges avec 4,3 % et de Nice avec 42,9 % occupent le premier et le dernier rang.

Ces données confirment le maillage du territoire éducatif par des structures scolaires de taille moyenne qui évitent les fortes concentrations d'élèves. Là encore, la grande majorité (76 %) des lycées de l'académie scolarisent entre 500 et 1500 élèves contre 73,4 % au plan national⁴⁴.

La proportion de lycées professionnels accueillant moins de 200 élèves est inférieure avec 6,1 % à la moyenne nationale de 7,8 %, ce qui vaut le 14^{ème} rang à l'académie pour cet item, il

⁴³ Indicateurs généraux 2004, pp. 28 et 29.

⁴⁴ Ibid. pp. 32 et 33.

en va de même pour la proportion d'établissements accueillant 600 élèves et plus, avec 4,1 % l'académie de Grenoble occupe la 6^{ème} place, la moyenne nationale se situant à 16,1 %. La très grande majorité des lycées professionnels (89,8 %) de l'académie présente donc une capacité d'accueil comprise entre 200 et 600 élèves, contre seulement 76 % au niveau national⁴⁵. Ainsi les remarques faites précédemment à propos des autres structures scolaires de l'académie valent aussi pour les lycées professionnels.

Il convient cependant d'évoquer le cas du département de la Drôme qui présente la particularité d'avoir huit cités scolaires mixtes : six sont gérées par le conseil régional de Rhône-Alpes et deux par le conseil général de la Drôme. Leur fonctionnement actuel, de l'avis des usagers, des inspecteurs et des représentants des collectivités territoriales rencontrés, pose de nombreux problèmes en termes de gestion matérielle (responsabilités, chaînes des décisions, attributions des dépenses, etc.), mais aussi en termes de gestion des ressources humaines (rotation fréquente des personnels de direction adjoints, lourde responsabilité des chefs d'établissements, complications dans le transfert des TOSS), enfin le pilotage pédagogique de ces grandes concentrations d'élèves n'est pas toujours aisé.

Hormis le cas particulier des cités scolaires du département de la Drôme, les établissements de l'académie de Grenoble, dans le premier comme dans le second degré, se caractérisent par leur taille moyenne (peu de petites structures et peu de très grandes), qui semble bien adaptée aux réalités démographiques d'un habitat dense mais réparti de façon assez homogène, comme si le territoire de l'académie ajoutait à l'attrait des montagnes et aux avantages d'une certaine ruralité, ceux d'une urbanisation restée raisonnable, tout en évitant les plus gros inconvénients de l'une et de l'autre.

Plusieurs interlocuteurs rencontrés par la mission d'inspection générale ont d'ailleurs souligné l'influence bénéfique exercée par la rudesse de l'environnement montagnard à laquelle les habitants ont dû s'adapter avant d'en exploiter les richesses, à force d'opiniâtreté, d'inventivité et de créativité. Certains y voient même un facteur d'explication de la réussite scolaire globale de l'académie...

2.4. Une offre de formation diversifiée, entre concurrence et complémentarité

2.4.1. Le Plan Régional Des Formations (PRDF) en complète refondation

Dans leur note sur les PRDF⁴⁶, les inspecteurs généraux notaient « que la mise en place du PRDF dans la Région Rhône-Alpes montrait qu'un déséquilibre s'était apparemment institué au profit de la Région, qui a la volonté de mettre la main sur les structures » et ils

⁴⁵ Ibid. pp. 34 et 35. Notons que les structures scolaires de l'enseignement privé sous contrat présentent à peu près les mêmes caractéristiques quant à leur taille et leur répartition que celles de l'enseignement public. (cf Indicateurs généraux 2004. p. 39 et suivantes.

⁴⁶ Source : « Les PRDF dans le nouveau contexte de la décentralisation », avril 2004 Note au Ministre N° 13935 conjointe IG.

s'interrogeaient sur les raisons d'une telle situation : volontarisme manifeste de la Région ou présence moins affirmée des autorités académiques sur ce dossier ?

Lors de l'entretien de l'équipe d'évaluation avec les responsables politiques de la nouvelle majorité régionale, ces derniers ont souhaité que se développe une meilleure concertation entre les rectorats des deux académies (Lyon et Grenoble), les élus locaux, les branches professionnelles et les parents, afin d'éviter à l'avenir les incohérences qu'un manque de contacts approfondis entre les différents partenaires a pu entraîner, comme par exemple des fermetures de sections intervenant après de gros investissements ou des lycées peu remplis alors qu'ils ont été chèrement équipés (lycée Louis Armand à Chambéry).

C'est dans ce contexte qu'a eu lieu en novembre 2004 une rencontre entre les deux recteurs et le président de Région, afin d'évoquer les problèmes liés à la carte des formations et les évolutions souhaitables pour une mise en œuvre concertée à la rentrée 2006.

Cette volonté s'est traduite concrètement par la note du recteur en date du 28/02/2005 aux chefs d'établissement, leur passant des commandes précises et fixant un échéancier pour la remontée de leurs propositions d'évolution des formations relevant du PRDF après régulation dans les bassins⁴⁷.

2.4.2. *L'apprentissage, une spécialité de Rhône-Alpes*

Il existe 108 centres de formation d'apprentis (CFA) et unités de formation pour apprentis (UFA)⁴⁸ auxquelles il convient d'ajouter les antennes des Maisons Familiales Rurales (MFR). Trente et une UFA privées se trouvent implantées dans vingt-cinq établissements publics, situation critiquée régulièrement par les organisations représentatives des personnels enseignants, même si nombre de professeurs y donnent des cours sous forme de vacations ou parfois sous forme d'heures intégrées à leur service. Il n'existe pas de CFA public à ce jour dans l'académie.

Le poids de l'apprentissage dans l'académie de Grenoble n'est pas particulièrement élevé pour le niveau V puisqu'il se situe, avec 24,9 %, trois points au-dessous de la moyenne nationale. En revanche ce poids est beaucoup plus important au niveau IV avec 32,5 %, soit 4,3 points au-dessus des chiffres nationaux, plaçant l'académie au 24^{ème} rang juste avant celle de Lyon.⁴⁹ Il reste que les établissements publics, selon le délégué académique à l'enseignement technique (DAET), n'obtiennent pas encore les taux de taxe d'apprentissage qui devraient leur revenir, en raison de la préférence largement accordée par les entreprises aux établissements de formation privés.

Lors de l'entretien récent conduit par la mission d'inspection générale avec les services régionaux, ceux ci ont constaté une « concurrence entre les secteurs public et privé, entre les divers établissements, entre la voie scolaire et l'apprentissage, entre les différents territoires » et souhaitent davantage de régulation. C'est pourquoi les responsables nouvellement élus de la

⁴⁷ Cf. aussi « Projet de protocole d'accord entre l'Etat et la Région portant sur la mise en œuvre du PRDF. Date manuscrite 2/06/05.

⁴⁸ Source : Rectorat, l'académie en chiffres, livret de rentrée 2004-2005.

⁴⁹ Indicateurs généraux 2004 pp. 54 et 55.

Région ont confirmé leur intention de créer en liaison avec les autorités académiques un CFA public dans chacune des deux académies, ainsi que des unités de formation par apprentissage en lien avec les LP, de façon à ramener des élèves dans l'enseignement public et faire face à leur demande de formation par apprentissage. Quelques formations, articulées sur le LP de Saint-Marcellin (Isère), devraient accueillir leurs premiers apprentis à la rentrée 2005.

2.4.3. L'enseignement agricole

L'enseignement agricole occupe une place importante dans la scolarisation des élèves de l'académie de Grenoble. Il offre d'ailleurs une large palette de formations qui ne sont pas toutes directement liées à l'agriculture ou à la forêt.

Selon le Service de la formation et du développement de la direction régionale de l'agriculture et de la forêt (DRAF), les effectifs⁵⁰ des 95 établissements publics et privés sous contrat de la région Rhône-Alpes, s'élevaient à 20 083 élèves à la rentrée 2004, soit 11,6 % des effectifs nationaux de ces structures, avec grossièrement répartis, un tiers dans les 20 établissements de l'enseignement public, un tiers dans 29 établissements de l'enseignement privé classique qui connaissent une forte augmentation de 4,5 %, et un tiers dans l'enseignement privé « à rythme approprié », c'est-à-dire le réseau des 46 maisons familiales rurales (MFR).

L'académie de Grenoble scolarise à elle seule, dans l'enseignement agricole, 12 066 élèves, 3 508 dans les 12 établissements publics, 4 872 dans les 21 établissements privés et 3 686 dans les 24 Maisons Familiales Rurales.

La répartition des effectifs par cycles indique que 61,8 % des élèves vont dans le cycle court, 29,9 % dans le cycle long et 8,3 % dans l'enseignement supérieur. Le Service observe une augmentation de 2,2 % des effectifs de niveau V, en particulier pour l'entrée en classe de 4^{ème} de l'enseignement agricole⁵¹, une poursuite de l'augmentation des effectifs de niveau IV, notamment une forte hausse de 19,1 % des choix pour la série S et une diminution des effectifs de niveau III (-4,8 %).

Enfin, il note de très bons taux de réussite aux examens et surtout des taux d'insertion professionnelle pour les sortants après 4 ans, qui vont de 81 % à 93 %.

En ce qui concerne les diplômes préparés, on peut remarquer que l'enseignement agricole a préparé au DNB⁵² près de 600 élèves en juin 2004 (dont près de 350 en MFR), élèves dont il n'est pas sûr que les services académiques suivent la trace, car la mission d'inspection générale n'a pas pu trouver de document précis récapitulatif départemental ou académique, analysant ces sorties. Les collèges concernés ne semblent pas non plus en tenir un état.

On constate en outre que près de 200 élèves ont choisi l'enseignement agricole pour préparer un bac S, chiffre, on l'a vu plus haut, en nette augmentation, et que les MFR offrent également des préparations à des diplômes du secteur tertiaire.

⁵⁰ Source : DRAF Rhône Alpes, Service Régional de la Formation et du Développement.

⁵¹ « Ces effectifs sont très hétérogènes, note le Service, en fonction des bassins et souvent de la politique des collèges ».

⁵² Source : Rectorat de Grenoble : SSA-DPM3, Résultats DNB session 2004.

La convention en date du 8 mars 2005, signée entre le DRAF et le recteur de l'académie de Grenoble pour « renforcer les collaborations entre les deux ministères en matière d'information, d'aide à l'orientation et d'affectation des élèves », permettra sans doute de mieux connaître les flux entre ces deux systèmes de l'enseignement public, mais devrait aussi fournir des indications sur les départs d'élèves vers l'enseignement agricole privé.

2.5. Des moyens de fonctionnement ordinaires

2.5.1. Les ressources humaines

L'essor économique des années soixante et de la première moitié des années soixante-dix, période dite « des trente glorieuses » ainsi que l'incontestable qualité de la vie offerte hiver comme été par l'environnement des montagnes et des lacs, a attiré une population nombreuse de migrants nationaux et rendu l'académie de Grenoble particulièrement attractive pour les personnels de l'Éducation nationale qui ont généralement besoin d'un fort barème pour y être nommés ou mutés. On constatait en effet pour la rentrée 2004 dans le second degré 2,8 demandes d'entrée pour une demande de départ⁵³.

▪ 2.5.1.1. Le corps enseignant

Dans le premier degré, l'effectif des personnels place l'académie de Grenoble au 27^{ème} rang avec près de 16 000 enseignants juste devant Lyon et après Lille. La proportion des professeurs des écoles reste inférieure à la moyenne nationale (70,26 % contre 73,8 %)⁵⁴ comme dans toutes les académies où le coût du foncier et le prix des locations sont très élevés ; devenus professeurs des écoles, les instituteurs perdent en effet le bénéfice du logement de fonction communal.

La proportion des enseignants de moins de 30 ans est légèrement inférieure à la moyenne nationale (14,5 contre 15,1 %), de même que le nombre de ceux qui ont 50 ans et plus (21,7 contre 23,7 %).

Dans le second degré, l'effectif des personnels enseignants (19 800) place l'académie de Grenoble également au 27^{ème} rang juste devant Créteil, tandis que le profil statutaire concernant le nombre d'agrégés, de certifiés, d'adjoints d'enseignement et de PEGC est sensiblement identique aux données de la moyenne nationale, seule la catégorie des PLP avec 12,6 % est en retrait de 2,5 points.

La proportion d'agrégés dans l'ensemble du corps enseignant de l'académie de Grenoble situe celle-ci, avec 11,6 %, au 7^{ème} rang national très loin derrière Paris (25,4 %), et devancée par les académies de Versailles, Lyon, Créteil, Aix-Marseille et Strasbourg, mais précédant de peu les académies de Nice, Bordeaux (11,4 %) et Toulouse (11,2 %), l'académie de Rennes occupant le 10^{ème} rang avec 10,6 % à égalité avec Orléans-Tours et Nantes⁵⁵. Ces chiffres,

⁵³ Ministère, DPE, AGAPE, 15 juin 2004.

⁵⁴ Ministère, document DPE. réunion de rentrée, octobre 2004.

⁵⁵ Indicateurs généraux 2004 p. 87.

même s'ils placent l'académie de Grenoble parmi les dix académies les mieux dotées en enseignants agrégés, n'en font pas non plus une exception particulièrement remarquable.

Les enseignants de moins de trente-cinq ans ne représentent que 19,8 % du corps (contre 23,12 % pour la moyenne nationale), tandis que le pourcentage des plus de 50 ans s'élève à 37,7 % contre 34,6 % au niveau national, plaçant l'académie en 22^{ème} position. Ces données traduisent certes l'attractivité de l'académie, mais aussi un certain rajeunissement qui aurait tendance à s'accélérer puisque la proportion des enseignants âgés de 50 et plus, a diminué de près de six points entre 2000 et 2003, alors qu'elle ne diminuait que de trois points en moyenne nationale⁵⁶.

Il convient de noter que cette tendance au renouvellement est en tout cas nettement plus marquée que dans la plupart des autres académies réputées fort attractives, comme Paris, Aix-Marseille, Montpellier, Toulouse ou Bordeaux⁵⁷.

En revanche, l'académie de Grenoble se distingue fortement en ce qui concerne la proportion d'enseignants à temps partiel avec 13,8 % contre 9 % pour la moyenne nationale, en augmentation de 2,6 points entre 2000 et 2003⁵⁸, occupant ainsi la première place pour cet item. La mission d'inspection générale n'a pu trouver aucune explication auprès des interlocuteurs rencontrés, ni aucune analyse documentée sur les causes et les localisations de ce phénomène⁵⁹, même si des hypothèses sont formulées comme celles évoquant « le travail et le salaire d'appoint » d'épouses de cadres aisés exerçant éventuellement en Suisse, ou le désir de compléter de façon très rémunératrice son temps de travail avec une activité saisonnière liée au tourisme (l'exemple d'un instituteur à mi-temps cumulant son enseignement et ses prestations de moniteur de ski et de guide a ainsi été cité.). Il pourrait s'agir également de difficultés de vie familiale causées par l'éloignement du domicile et du lieu de travail lorsque celui-ci se trouve dans des sites (stations de sports d'hiver, villes balnéaires, etc.) où les prix de l'immobilier rendent une installation impossible. Mais pour l'instant cette caractéristique forte de l'académie reste inexplicée.

La proportion de non titulaires en forte augmentation de 4,3 % entre 2000 et 2003 place l'académie en 26^{ème} position avec 9,1 % juste après Créteil et devant Nice, en réalité à la deuxième place des académies métropolitaines⁶⁰. Cela pourrait constituer une seconde caractéristique, bien que moins affirmée, de l'académie.

▪ **2.5.1.2. Un nombre d'emplois d'encadrement pas particulièrement favorable à l'académie**

Le nombre d'emplois d'encadrement n'est pas particulièrement favorable à l'académie. Les bilans de rentrée 2003 et 2004, mettent en exergue un certain déficit en personnel

⁵⁶ Ibid. p. 89.

⁵⁷ Ibid. p. 89.

⁵⁸ Ibid. p. 90.

⁵⁹ Dans le premier degré, la plus importante demande provient de la Savoie, ce qui laisserait à penser que l'aide apportée à la famille pour la saison peut fournir un élément d'explication.

⁶⁰ Ibid. p. 91 Il convient de noter que ces données ne sont pas identiques avec celles de la note d'information de la DEP « les enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics en 2003-2004 » 04 26 de novembre 2004, portant cependant sur la même période.

d'encadrement, corps d'inspection et personnels de direction (en poste d'adjoints notamment)⁶¹. Vingt établissements de plus de 700 élèves n'ont pas de personnel de direction adjoint.

Les taux d'encadrement des enseignants en inspecteurs sont caractérisés par quatre seuils différents : pour le premier degré, 1/300, pour le second degré, 1/400, 1/700, 1/1000. Le nombre d'inspections individuelles est compris entre 70 (en moyenne) pour le premier degré et 78 (en moyenne selon la référence année 2003-2004⁶²). La durée du « délai entre deux inspections », le D.E.D.I. est de 4 ans dans le premier degré (de 3 ans à 5 ans selon les circonscriptions) et de 7 à 8 ans en moyenne pour le second degré (avec une dispersion de 5 à 10 ans selon le seuil d'encadrement).

La voie professionnelle se caractérise par une position médiane entre les chiffres des premier et second degrés : le taux d'encadrement est inférieur ou égal au premier degré pour les enseignements techniques, et égal à 1/400 pour les enseignements généraux les plus lourds. Il est à noter que l'académie souligne une sous – dotation en IEN-ET Maths - Sciences. Dans ces conditions, il est permis de considérer que le D.E.D.I. ne peut pas complètement répondre à un réel suivi des compétences des personnels surtout dans le second degré.

Il faut tout de même remarquer que l'académie de Grenoble s'est dotée de quatre coordonnateurs des corps d'inspection, deux pour les IA-IPR et deux pour les IEN-ET, quand d'autres académies ont fait le choix de n'en avoir qu'un pour l'ensemble des deux corps.

▪ **2.5.1.3. Les Agents administratifs, techniciens, ouvriers de service, personnels sociaux et de santé (ATOSS)**

Les données des *indicateurs généraux* semblent classer de façon relativement favorable l'académie de Grenoble à la 17^{ème} place, avec 31,2 % de personnels ATOSS pour mille élèves contre 29,9 % en moyenne nationale, mais le barème national de répartition des emplois ATOSS (SERACA) donne une image différente, plaçant l'académie de Grenoble en 27^{ème} position avec un écart négatif de -8,6 % en valeur relative⁶³ et même en 30^{ème} position pour les seuls personnels administratifs avec un écart négatif de 350 emplois, soit un déficit de 11,8 % et un déficit de 305 emplois pour les techniciens et ouvriers de service.

Comme pour les enseignants du second degré, on observe, un faible taux de personnels ayant moins de 30 ans, 5,1 % (contre 6,3 %) et davantage d'agents de 50 ans et plus (33,7 % contre 31,5 %). De même, les ATOSS, sont 19,2 % à demander un temps partiel (contre 13,5 % au niveau national) plaçant l'académie en 28^{ème} place, derrière Besançon et Strasbourg.

⁶¹ A titre d'exemple on rappellera la demande de création d'une 9^{ème} circonscription en Savoie et le constat du nombre croissant de CMAI (Chargés de mission Aide Inspecteur) dont le statut n'est pas sans poser le problème d'harmonie au sein du collège académique à propos de l'inspection des enseignants du public.

⁶² Comme le rappellent les coordonnateurs : « La dispersion des enseignants joue un rôle déterminant dans l'écart tout autant d'ailleurs que les missions confiées à tel ou tel inspectrice ou inspecteur ».

⁶³ Ministère E.N, DPMA, A5, note de préparation de rentrée 2005.

La question du transfert de ces personnels vers les collectivités territoriales dans le cadre des lois de décentralisation ne reçoit pas une réponse unanime des différentes autorités politiques concernées, ainsi que nous l'avons évoqué plus haut, certaines, telles le conseil général de Haute-Savoie, ont déjà réuni l'ensemble des agents pour les informer sur leurs futures conditions d'emploi et de rémunération, d'autres qui ont fait connaître leur opposition à ces transferts, n'ont encore pris aucune initiative.

2.5.2. Des dotations pédagogiques ordinaires dans le premier et le second degrés

Le nombre de postes d'enseignement du premier degré pour cent élèves (P/E) de l'académie est passé de 5,14 en 1998, à 5,17 en 2003. Cette légère augmentation qui contraste avec la baisse constatée du P/E national, passant pour la même période de 5,40 à 5,37, est naturellement due à la croissance des effectifs et par conséquent du nombre de maîtres dans les départements composant l'académie⁶⁴.

L'Isère et la Haute - Savoie appartiennent au groupe 2 du classement des départements français, avec un P/E de 5,06 et 5,05, tandis que la Savoie et la Drôme font partie du groupe 3, avec un P/E de 5,32 et 5,30. Enfin, l'Ardèche appartenant au groupe 4 avec un P/E de 5,63⁶⁵, est le seul département dont le P/E a légèrement fléchi entre 1990 et 2003, passant de 5,65 à 5,63 ; les quatre autres départements ont connu une évolution positive significative, la plus spectaculaire étant celle de la Haute-Savoie passant de 4,68 en 1990 à 5,05 en 2003.

Académies	GRENOBLE	Lyon	Rennes	National
Premier degré				
P/E	5.17	5.11	5.27	5.37
Collège 1^{er} cycle				
H/E	1.18	1.22	1.23	1.23
E/D	24.5	24.3	24.1	24.1
Lycées				
H/E	1.38	1.40	1.40	1.40
E/D	28.4	29.4	28.5	28.7
E/S	22.8	22.8	23.2	23.1
Lycées Professionnels				
H/E	2.17	2.13	2.38	2.11
E/D	20.4	20.1	17.11	20.1
E/S	15.2	15.2	14.2	15.8

*Source : Indicateurs généraux de la DEP, pages 104 à 123, Août 2004.
A noter une nouvelle fois que ces données ne sont pas identiques à celles livrées dans la note d'information DEP de septembre 2004 04.22 « Taille des structures pédagogiques dans les établissements du second degré public à la rentrée 2003 ».*

⁶⁴ Indicateurs généraux 2004, p. 102.

⁶⁵ Source : Rectorat de Grenoble, SSA-DPM3, Données du Premier Degré.

Ces taux d'encadrement restent toutefois au-dessous de la moyenne des groupes respectifs. (La Haute-Savoie et l'Isère occupent respectivement la 19^{ème} et la 18^{ème} places du groupe 2 qui comprend 20 départements, la Drôme et la Savoie les 21^{ème} et 20^{ème} places du groupe 3 qui comprend 27 départements et l'Ardèche est au 14^{ème} rang du groupe 4 qui en comprend 22). Le taux d'encadrement de l'académie est largement inférieur à la moyenne nationale, se situant ainsi à la 6^{ème} place, l'académie de Lyon occupant le premier rang avec un P/E de 5,11 et celle de la Martinique le 30^{ème} avec 6,11.

Les différents indicateurs du tableau ci-dessus concernant le second degré montrent également qu'ils sont pour la plupart d'entre eux soit dans la moyenne nationale, soit légèrement au-dessus. Ils ne font pas apparaître, en tout état de cause, des taux particulièrement favorables. On peut donc estimer que l'académie de Grenoble bénéficie de moyens de fonctionnement tout à fait ordinaires.

3. Les très bons résultats scolaires de l'académie de Grenoble

L'ensemble des résultats scolaires de l'académie de Grenoble est bon, voire excellent. Le fort attachement à l'École et à ses valeurs, que la mission d'inspection générale a constaté chez les parents d'élèves, les élus et plus généralement les partenaires du système éducatif, les bonnes relations institutionnelles des autorités de l'Éducation nationale tant pour le rectorat que pour les inspections académiques avec les autres services déconcentrés de l'État et les collectivités territoriales, donnent lieu à une collaboration favorable à la réussite des élèves, et constituent un atout supplémentaire dans un contexte déjà porteur.

3.1. Le premier degré : une bonne réussite globale, mais des tableaux de bord incertains

Ces bons résultats scolaires ne semblent, en tout état de cause, pas devoir être attribués à une scolarisation précoce puisque l'académie ne scolarise, comme on l'a vu précédemment que 13,53 % des enfants de deux ans, occupant la dixième place nationale avec un écart important entre les départements en fonction des évolutions démographiques, comme cela est le cas sur l'ensemble du territoire national.

Concernant les résultats des évaluations CE2, il n'existe pas de tableau synthétique académique et souvent il n'en existe pas non plus dans les départements en raison de la grève plus ou moins suivie des directeurs d'écoles et du volontarisme variable des inspecteurs pour aller rechercher l'information. Par ailleurs, certaines données qui figurent dans des indicateurs départementaux ne se réfèrent pas à la même année selon les départements, rendant toute comparaison aventureuse. Des chiffres nationaux contenus dans les *indicateurs généraux* sont trop anciens pour être encore pertinents (le taux de retard CE2 par exemple date de 1999, il était de 0,8 % pour l'académie de Grenoble et de 1,2 % pour la France).

Cependant, on peut considérer que le résultat des évaluations CE2 est globalement satisfaisant avec toutefois des écarts. C'est ainsi que le département de l'Isère qui représente 40 % du poids de l'académie connaît des résultats en français et en mathématiques sensiblement égaux à la moyenne nationale en 2003 (respectivement -0,5 et +0,7). La Haute-Savoie obtient des résultats très nettement supérieurs aux moyennes nationales (+2,3 en maths et +2,1 en français) en 2003. En revanche, les résultats de l'Ardèche sont assez satisfaisants en français, mais selon l'Inspecteur d'académie, faibles en mathématiques. La grève des directeurs n'a pas permis de connaître les résultats de la Drôme. Il n'a pas non plus été possible de trouver des indicateurs sur la fluidité des parcours dans le premier degré (taux de maintien en CP par exemple), les *indicateurs généraux* montrent simplement que le taux de retard de deux ans et plus à l'entrée en sixième était de 2,8 % à Grenoble contre 3,6 % en France pour l'année 2002. On note en revanche que le pourcentage d'élèves en avance à l'entrée en sixième est de presque un point supérieur au pourcentage national (3,8 % contre 2,9 %).

Concernant les évaluations 6^{ème}, l'académie de Grenoble occupait en 2001 le vingt-deuxième rang, c'est-à-dire la huitième meilleure performance avec 103,3.

3.2. Les résultats scolaires au collège : une confirmation des tendances de l'école primaire

Le pourcentage des redoublants en fin de troisième était dans l'académie de Grenoble de 6,6 % en 2003, légèrement supérieur au pourcentage national de 6,2 %. En presque dix ans de 1994 à 2003, la courbe académique et la courbe nationale, partant du même taux de 9,8 %, ont suivi la même pente, l'académie de Grenoble occupant pour cet item le vingtième rang. Avec 82,3 % de reçus au diplôme national du brevet sur l'ensemble des séries en 2004 contre 79,2 % pour la France, l'académie réussit le cinquième meilleur résultat national et gagne deux places par rapport à l'an dernier. Il convient de noter que les cinq départements de l'académie obtiennent un taux de réussite supérieur au taux national, les résultats allant de 81,6 % pour la Drôme à 84,8 % pour la Savoie.

Concernant le retard scolaire à l'entrée en seconde, il était avec 4 % en 2003 inférieur d'un point au pourcentage national, l'académie occupant la neuvième place pour cet item. A l'issue de la classe de troisième, l'académie de Grenoble oriente plus vers les études en lycée général et technologique que la moyenne française (en 2003, 62,6 % contre 59,2 %).

3.3. Les résultats scolaires au lycée : l'académie de Grenoble dans le peloton de tête

A partir de la scolarité au lycée, on pourrait presque dire que l'académie de Grenoble décolle, tellement tous les indicateurs la placent dans les meilleurs rangs français. Ainsi le taux de redoublement en seconde est inférieur de 2 points à la moyenne nationale pour l'année 2003 (13,3 % contre 15,4 %), mettant l'académie à la cinquième place, le taux d'orientation vers la filière S est supérieur de 3,3 points (30,1 % contre 26,8 % en 2003), le pourcentage de

redoublants en classe terminale pour cette même année 2003 est, lui, inférieur de plus de 4 points (8,3 % contre 12,4 %) aux chiffres nationaux, l'académie de Grenoble occupant même la toute première place à cet égard, juste devant l'académie de Rennes.

Les résultats au baccalauréat 2004 classent Grenoble en seconde position des trente académies pour le baccalauréat général (87,2 % contre 82,5 %) et en première position pour la série ES avec 88,1 %.

Concernant le baccalauréat technologique, la réussite de l'académie de Grenoble est supérieure de 7,2 points à la moyenne nationale avec 83,3 % contre 77,1 %, classant l'académie à la deuxième place juste derrière celle de Rennes en 2003. Pour le baccalauréat professionnel, les résultats académiques dépassent de presque 7 points les résultats nationaux avec 83,3 % contre 76,4 %, en 2003 Grenoble occupait le cinquième rang. Toutes séries confondues les résultats de Grenoble sont supérieurs de plus de 6 points à la moyenne nationale (85,8 % contre 79,7 %). Il convient de noter également que les cinq départements de l'académie se tiennent dans un écart de 2,3 points pour le baccalauréat général (de 85,4 % dans la Drôme à 87,7 % dans la Haute-Savoie et l'Ardèche) et de 4,7 points pour le baccalauréat technologique (de 82,4 % dans la Drôme à 87,1 % dans la Haute-Savoie). Enfin 552 bacheliers de l'académie de Grenoble ont obtenu la mention « très bien » à cet examen, soit 7,93 % de l'effectif.

L'académie de Grenoble connaît également une certaine réussite dans les examens de niveau V puisqu'elle dépasse de près de trois points les scores nationaux du CAP avec 78,4 % contre 75,5 % pour l'ensemble de la France, occupant ainsi la vingt-deuxième place avec la huitième meilleure performance nationale. Les résultats au BEP sont en revanche plus près de la moyenne des autres académies, puisque Grenoble n'occupe que la dix-septième place avec 73,6 % de réussite contre 72,7 % pour l'ensemble de la France.

Enfin, l'académie obtient aussi de bons résultats au brevet de technicien supérieur (BTS) avec 76,7 % de réussite contre 73,6 % en 2003 pour la France, prenant la vingt-quatrième place parmi les trente académies. (Le classement des académies dans les *indicateurs généraux* se fait toujours dans l'ordre croissant.).

Il convient de remarquer que l'ensemble de ces très bons résultats académiques existe depuis plusieurs années et qu'au-delà des variations annuelles des taux de réussite, ceux-ci se situent régulièrement assez largement au-dessus des moyennes nationales. Si, malgré le manque de tableaux de bord fiables et synthétiques pour le premier degré, l'on peut considérer que les performances scolaires de l'académie de Grenoble sont satisfaisantes dès l'école élémentaire, et se trouvent confirmées au collège, c'est cependant au lycée qu'elles atteignent leurs scores les plus remarquables et permettent à Grenoble de figurer aux tout premiers rangs des académies qui réussissent, tout juste précédée par celle de Rennes.

3.4. L'académie de Grenoble, l'académie la plus favorisée de France ?

Le territoire de l'académie de Grenoble semble donc réunir toutes les conditions les plus favorables qui se puissent imaginer. Il fait partie d'une des régions économiquement les plus dynamiques, spécialisée dans les productions industrielles, technologiques et même agricoles à haute valeur ajoutée. Grâce à son environnement naturel unique, ce territoire est devenu un haut lieu du tourisme international qui génère été comme hiver d'énormes ressources, entraînant croissance économique et dynamisme démographique.

Par ailleurs ce développement remarquable n'a pas conduit, au moins dans l'académie de Grenoble, à une urbanisation anarchique et à des concentrations de populations socialement en souffrance. L'habitat est réparti de façon relativement homogène et équilibrée, alliant les avantages de la ruralité avec les agréments des centres urbains et préservant ainsi une qualité de vie agréable. Nous avons vu que le maillage du territoire éducatif avec ses écoles, collèges et lycées de taille moyenne reflète cet équilibre et constitue pour les usagers du système éducatif l'un des facteurs d'explication de la réussite scolaire dans l'académie. Les collectivités territoriales apportent du reste à l'École leur soutien plein et entier.

Le niveau de diplôme des actifs, le taux de chômage, le nombre d'allocataires du revenu minimum d'insertion, le produit intérieur brut par habitant affichent des valeurs nettement plus favorables que les moyennes nationales et l'académie de Grenoble est sans doute la seule académie à cumuler avec une telle régularité tous ces indicateurs sociaux positifs dans un environnement économique et culturel marqué par la volonté de réussir.

Mais le territoire de l'académie se caractérise aussi par de forts contrastes entre les départements, où dans certaines zones l'extrême aisance peut côtoyer la grande pauvreté.

Même si l'académie ne comporte pas sur son territoire de grandes conurbations et si ses villes ont gardé une échelle humaine, il n'en existe pas moins des quartiers qui sont en proie à des difficultés semblables à celles de certaines banlieues.

Il apparaît aussi que des traditions industrielles qui ont fait la fortune de ces vallées alpines sont aujourd'hui en déclin, que des productions agricoles naguère prospères sont menacées et que le tourisme de masse peut entraîner des conséquences sociales fâcheuses qui ne sont pas sans répercussion sur le comportement des enfants et leur scolarité.

Dans des conditions aussi favorables, il convient d'examiner comment le système éducatif dans l'académie de Grenoble traite ces « zones de moins grande réussite ».

— 2^{ème} partie —

Les problématiques paradoxales de l'académie de Grenoble

1. Une académie aux bons résultats, mais un diagnostic à nuancer

Au-delà des excellents résultats de l'académie de Grenoble, notamment aux examens, il faut s'interroger sur la pleine exploitation par le système éducatif des très grands avantages naturels de cette académie et sur la plus-value qu'il apporte. En effet si l'on compare ses résultats avec ceux d'une académie comme Rennes dont la composition sociologique est similaire, avec sans doute des conditions globales encore un peu plus favorables pour Grenoble, les résultats de Rennes sont toujours supérieurs.

Une telle comparaison, toutes choses égales par ailleurs, tend à montrer que certaines données dans l'académie de Grenoble sont en décalage par rapport à sa sociologie et aux résultats globaux des élèves. Ils semblent indiquer que des marges de progression existent encore et qu'il n'est pas sûr que l'académie les ait réellement perçues, confortée qu'elle est dans ses pratiques et ses analyses par les taux de réussite bien au-dessus des moyennes nationales et par la grande force d'attraction qu'exerce son territoire.

1.1. Une population favorisée, des taux de scolarisation en décalage

Ainsi que nous l'avons vu plus haut, l'académie de Grenoble se caractérise par une population plutôt favorisée. Le produit intérieur brut par habitant place la région Rhône-Alpes au deuxième rang national sur vingt-deux régions, derrière l'Ile-de-France.

Si l'on se réfère aux données sociologiques concernant l'académie de Rennes qui, sur le plan des performances scolaires fait, elle aussi, excellente figure, les chiffres sont comparables ; le taux de chômage y est très légèrement inférieur avec 8 %, le taux de « rmistes » également, (avec 18,4 pour mille Rennes occupe la première place des trente académies), précisément

devant Grenoble), mais le produit intérieur brut par habitant ne classe l'académie de Rennes qu'à la dixième place des vingt-deux régions.

En revanche, la proportion de collégiens scolarisés en zone ou en réseau d'éducation prioritaire est nettement plus élevée dans l'académie de Grenoble que dans celle de Rennes (13,8 % contre 4,6 %), de même la proportion de collèges situés en ZEP ou en REP est plus importante à Grenoble qu'à Rennes (13,5 % contre 5,1 %). Il convient de noter toutefois que ces chiffres restent inférieurs aux moyennes nationales respectivement de 17,3 % pour les collégiens et de 15,9 % pour les établissements selon les données 2003.

En outre il semble bien que l'académie de Rennes n'a pas « profité » de la politique de relance des zones d'éducation prioritaire en 1999-2000 pour en augmenter le territoire, en effet de 1994 à 2003, les chiffres sont demeurés absolument stables et bas, au contraire de l'évolution constatée dans le reste de la France et notamment dans l'académie de Grenoble qui a connu une augmentation de quatre points entre 1998 et 2001, passant de 9,4 % à 14,3 %.

Si l'on considère les taux de scolarisation des 16-19 ans, l'académie de Grenoble affiche un chiffre de 82 %, inférieur de 1,9 points à la moyenne nationale, se situant seulement au quatorzième rang à la même hauteur que l'académie de Lille dont la sociologie est pourtant fort différente, tandis que l'académie de Rennes avec 89,8 % occupe la vingt-neuvième place, c'est-à-dire le deuxième meilleur taux de France.

De même le taux de scolarisation des 20-24 ans dans l'académie de Grenoble est inférieur de 4,5 points au taux national avec 28,8 % contre 33,3 % et place l'académie au treizième rang, tandis que l'académie de Rennes occupe le vingt-cinquième rang avec 36 %. Ce moindre taux de poursuite d'études dans l'académie est lié sans doute à l'attraction forte exercée sur les étudiants par Lyon, phénomène qui pourrait se trouver accentué par l'organisation régulière de grands forums à Lyon sur les études supérieures et sur les métiers, auxquels participent tout naturellement les élèves de l'académie de Grenoble. Du reste, le rapport de mission d'inspection générale portant sur l'évaluation de l'enseignements dans l'académie de Lyon évoquait le solde migratoire positif de l'enseignement supérieur lyonnais principalement en raison du flux d'étudiants venant de l'académie de Grenoble⁶⁶.

Il n'en reste pas moins que ce constat ne peut qu'interpeller dans la mesure où l'académie possède quatre universités auxquelles s'ajoutent huit écoles d'ingénieurs regroupées au sein de l'Institut national polytechnique de Grenoble (INPG) dont l'Ecole nationale supérieure d'informatique et de mathématiques appliquées de Grenoble, l'ENSIMAG, sans oublier la présence d'antennes délocalisées des établissements d'enseignement supérieur, encore modestes mais en voie de développement.

Si l'on s'en tient aux seuls résultats des examens, la réussite globale de l'académie est incontestable, mais ces taux décalés apportent un éclairage un peu différent sur sa réalité et peuvent en nuancer fortement le caractère par trop idyllique.

⁶⁶ Cf. rapport IG n° 1095, novembre 2001, p.57. Le bilan de rentrée 2004-2005 de l'académie de Grenoble fait par le SSA fait apparaître par ailleurs une baisse de 3,1 % par rapport à l'an dernier des premières inscriptions en première année de premier cycle. p. 229.

1.1.1. Des taux de redoublement très contrastés au collège

Le taux de retard scolaire de deux ans et plus à l'entrée en 6^{ème} n'est pas très élevé puisqu'il atteint 2,8 % situant l'académie de Grenoble en 5^{ème} position en deçà de la moyenne nationale qui atteint 3,3 %. Les redoublements en fin de classe de 6^{ème} sont plus importants et sont du même ordre de grandeur, avec 7,12 %, que les 6,92 % de la moyenne nationale.

Nous avons vu plus haut que le pourcentage de redoublement à l'issue de la classe de 3^{ème} dans l'académie de Grenoble atteint 6,6 % la plaçant en vingtième position dans le dernier quartile loin de l'académie de Lille qui fait le meilleur score (4 %) et de l'académie de Paris qui ferme la marche avec 8,3 %, la moyenne nationale s'élevant à 6,3 %. L'académie de Rennes occupe pour sa part la onzième place dans le premier quartile avec 5,5 %.

Si 57% des collèges de l'académie ont un taux de redoublement inférieur ou égal au taux académique, 43 % le dépassent et parfois de manière significative. Ainsi pour ne prendre que quelques exemples : les collèges Ampère et Les Eaux Claires à Grenoble, Georges Pompidou de Claix atteignent 13 %, le collège Servenoble à Villefontaine 14 %, le collège Rives du Léman à Evian 15 %, le collège Stendhal à Grenoble 17 %, et celui Des Bauges au Châtelard 18 %.

Ces taux sont d'autant plus surprenants que la sociologie de la population scolarisée dans certains de ces établissements laisserait espérer de tout autres pourcentages ; en effet si le collège Ampère de Grenoble compte 70 % d'élèves issus de milieux défavorisés, d'autres comme le collège G. Pompidou à Claix, Stendhal et Les Eaux Claires à Grenoble ou Les Bauges au Châtelard, ne comptent que 15 à 29 % de population défavorisée dans leurs effectifs et affichent cependant les taux de redoublement parmi les plus élevés de l'académie. Les autres établissements cités indiquent des pourcentages de population défavorisée largement inférieurs à 45 %.

En revanche, le collège le plus important de l'académie avec 1 046 élèves, Le Savouret à Saint-Marcellin en Isère, compte 47 % de population défavorisée, mais ne fait redoubler que 6 % des élèves en fin de troisième, de même le collège Bernard de Ventadour à Privas scolarise 1 007 élèves dont 25 % issus de catégories sociales défavorisées et son taux de redoublement est de 4,8 %.

Citons enfin deux établissements présentant des caractéristiques singulières : le collège de La Chapelle -en - Vercors dans la Drôme ne compte que 16 % de population défavorisée mais ne fait redoubler aucun élève tout comme le collège Gaston Bachelard à Valence, mais ce dernier scolarise 86 % d'élèves venant de milieux défavorisés⁶⁷.

Les collèges relevant de l'enseignement privé sous contrat scolarisent globalement moins d'élèves défavorisés que les collèges de l'enseignement public, cependant on peut observer dans ces établissements aussi des écarts significatifs. Ainsi le collège La Présentation au Teil dans l'Ardèche ne fait redoubler que 2,2 % des élèves de troisième, bien que scolarisant 55 % d'élèves issus de milieux défavorisés, tandis que le collège Notre-Dame de Nyons dans la

⁶⁷ Doc SSA Grenoble. Collèges publics 2004.

Drôme n'a que 22 % de ce type de population, mais fait redoubler 13 % de ses effectifs, de même que le collège Notre-Dame de Bon Accueil à Vienne dans l'Isère qui avec 41 % de public défavorisé atteint un taux de redoublement en fin de troisième de 20 %.

1.1.2. Des taux de redoublement également contrastés en classe de seconde générale et technologique

Rappelons ici que le taux de redoublement en classe de seconde avec 13,3 % est inférieur de 2,2 points au taux national et situe l'académie au début du premier quartile, en cinquième position.

Mais comme pour les collèges, un examen plus approfondi des indicateurs de résultats des lycées de l'académie nous permet d'observer des établissements qui affichent des chiffres très au-dessus de la moyenne académique : 18 % pour les lycées Galilée de Vienne, Boissy d'Anglas d'Annonay, du Dauphiné de Romans, d'Emmanuel Mounier de Grenoble, 19 % pour les lycées Camille Corot de Morestel, André Argouges de Grenoble, 20 % pour le lycée Louise Michel de Grenoble, 21 % pour le lycée Savoie-Léman de Thonon, 22 % pour le lycée La Pléiade de Pont de Chéruy, 23 % pour le lycée Lachenal-Argonnay de Pringy en Haute-Savoie, 23,9 % pour le lycée Jaume à Pierrelatte, 24 % pour le lycée Roger Deschaux de Sassenage, 25 % pour le lycée Quartier Plaisance du Cheylard et même 27,8 % pour le lycée Alain Borne de Montélimar⁶⁸. Pour tous ces établissements, sauf le lycée Boissy d'Anglas, la proportion d'élèves issus de milieux défavorisés est en général très inférieure à 50 %, elle est même seulement de 18 % au lycée Savoie-Léman de Thonon-les-Bains et de 22 % pour le lycée Lachenal-Argonnay de Pringy.

Concernant les lycées relevant de l'enseignement privé sous contrat, comme pour les collèges, des écarts importants existent entre les caractéristiques sociologiques des élèves accueillis et le taux de redoublement en fin de seconde, c'est le cas par exemple au lycée Saint Louis de Crest dans la Drôme qui connaît un taux de redoublement de 25 % avec seulement 18 % d'élèves issus de milieux défavorisés, ou du lycée Montplaisir à Valence qui affiche un taux de 34 % de redoublants pour 39 % d'élèves défavorisés.

Ces données illustrent les contrastes importants et à vrai dire surprenants qui existent, en particulier dans l'enseignement public, entre les collèges et les lycées de l'académie de Grenoble. Ils reflètent certes des politiques d'établissement, mais sans doute aussi une présence peu contraignante des autorités pédagogiques dans l'animation de proximité des équipes éducatives. Avec une population plutôt favorisée dans l'ensemble, on aurait peut-être pu espérer une analyse et une utilisation plus dynamiques des indicateurs sociaux et des résultats des établissements par les personnels d'encadrement de l'académie afin d'améliorer encore la fluidité des parcours scolaires pour tous les élèves.

⁶⁸ Doc. SSA Grenoble. Lycées publics. Il convient de souligner une nouvelle fois l'extrême difficulté pour obtenir des tableaux statistiques fiables et concordants. Les chiffres contenus dans les documents académiques collèges et lycées sont par exemple différents de ceux du document produit par l'inspection académique de la Drôme en date du 30.11.2004, Diffusion restreinte, CIO IA 26, bilan rapide de l'orientation en Clg et au Lycée.

1.1.3. Des taux d'orientation en seconde générale et technologique divers selon les départements et les établissements

Le taux d'orientation de 3^{ème} générale en seconde générale et technologique pour l'académie de Grenoble se situe à 63,1 % le taux national étant de 60,5 % à la rentrée 2004⁶⁹. Cependant les indicateurs généraux de la DEP d'août 2004 donnaient le chiffre de 62,6 % pour Grenoble et de 59,2 % pour le territoire national, soit un écart de 3,4 points⁷⁰. A l'intérieur de l'académie de Grenoble, ce sont les deux départements de la Savoie et de la Haute-Savoie qui présentent le meilleur taux de passage en classe de seconde avec respectivement 65,8 % et 63 %, puis viennent l'Ardèche avec 61,3 % et enfin la Drôme avec 61,1 %⁷¹.

A ce sujet il faut signaler que les taux avancés par les différentes inspections académiques et ceux proposés par le SSA ne sont pas identiques. En effet les unes fondent leurs taux de passage sur les décisions d'orientation de chaque établissement avant appel, alors que le SSA analyse la différence de flux d'une année scolaire sur l'autre. Cette manière de procéder correspond sans doute à un protocole statistique mais il donne une vision à « plus deux mois » malheureusement incomplète dans la mesure où entre temps certains élèves ont changé d'orientation, changé d'académie, sont partis dans le privé hors contrat, sans que l'on sache lesquels et où ils se trouvent désormais. A titre d'exemple ces « disparus des flux » représentent 13,8 % au collège Le Bonrieu de Bozel, 21,4 % au collège André Corbet de Samoëns et 26,3 % au collège Camille Claudel du Marignier.

D'une manière générale, les chiffres publiés par les services statistiques académiques et la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale sont fondés sur les matrices des flux d'élèves, donnant ainsi l'image la plus proche de la réalité rentrée faite et effectifs présents constatés. Mais il nous semble que ce sont les chiffres des inspections académiques élaborés sous l'égide des inspecteurs de l'information et de l'orientation qui représentent l'image la plus fidèle des politiques d'orientation menées réellement dans les établissements, les départements et l'académie au cours de l'année scolaire écoulée, avant départs et arrivées d'élèves, réorientation, déménagements, etc. La difficulté de l'analyse vient de cette discordance des tableaux statistiques qui portent le même intitulé (taux de redoublement, taux de passage, etc.), mais ne s'appuient pas sur les mêmes données.

Lors des visites effectuées dans les établissements, au cours des entretiens menés avec les inspecteurs d'académie et les inspecteurs de l'information et de l'orientation fondés sur l'étude des différents documents faisant le bilan du parcours des élèves, l'attention de la mission d'inspection générale a été attirée par le taux relativement modeste d'orientation en seconde constaté dans certains collèges, en tous cas largement inférieur à la moyenne académique, alors que le pourcentage de catégories sociales défavorisées n'atteint pas les 50 % et que de surcroît les résultats scolaires sont satisfaisants. Ainsi, dans le département de

⁶⁹ Document de travail. DEP.Bilan de la rentrée scolaire 2004 dans le second degré, académie de Grenoble. Octobre 2004. Ces chiffres ne correspondent pas à ceux du document bilan de l'orientation et de l'affectation : juin 2004, publié par l'inspection académique de l'Isère(63,1 % de passage en seconde G T pour les élèves de 3^{ème} Générale dans l'académie de Grenoble en 2004 selon ce document, p. 7).

⁷⁰ Indicateurs généraux DEP Août 2004. p. 50.

⁷¹ Doc Isère, déjà cité. p. 7.

la Haute-Savoie, le collège du Mont des Princes de Seyssel n'envoie traditionnellement que 50,6 % de ses élèves en seconde avec un pourcentage d'élèves appartenant à des catégories sociales défavorisées s'élevant à 42 %, de même le collège A. Rimbaud de Saint-Julien-en-Genevois n'envoie que 54,10 % des élèves de 3^{ème} en classe de seconde avec un pourcentage de population défavorisée de 34 % seulement, ou celui de Megève qui, bien que ne comptant que 27 % d'élèves issus de milieux défavorisés, n'en oriente que 58,6 % vers la classe de seconde générale et technologique.

D'autres exemples peuvent être cités, comme le collège Paul Valéry à Valence dans la Drôme, dont 29 % seulement des élèves sont défavorisés, mais qui n'envoie en seconde que 55,6 % de ses effectifs de troisième, de même pour le collège Charles Dullin à Yenne dans le département de la Savoie (39 % de population défavorisée et seulement 47 % d'orientation en seconde GT). A l'inverse, d'autres établissements qui scolarisent un fort pourcentage d'élèves défavorisés orientent pourtant une bonne proportion de leur effectif des classes de troisième vers le lycée d'enseignement général et technologique, tel est le cas du collège Côte Rousse de Chambéry dans le département de la Savoie pourtant situé en ZEP avec 60 % de population défavorisée mais qui envoie 68,6 % de ses élèves en seconde ; avec une proportion de 47 % d'élèves défavorisés, le collège du Val Gelon de la Rochette (Savoie) fait passer 63,8 % de ses élèves en seconde générale et technologique.

D'autres établissements pourraient encore illustrer ces taux d'orientations contrastés, mais une telle étude qui nécessiterait de croiser des données issues de sources diverses (nombreux documents des services statistiques académiques, enquêtes départementales, résultats aux évaluations et aux examens) aux données stabilisées et fiables n'a pas été faite, ni commandée. Elle serait cependant sans nul doute fort utile pour comparer à conditions similaires les résultats des politiques d'établissement et essayer d'agir sur elles en terme de pilotage pédagogique⁷².

L'explication avancée pour le décalage entre ces facteurs de réussite apparemment favorables et la réalité de l'orientation dans ces collèges, fait souvent référence au manque d'ambition des parents qui décident plus en fonction des possibilités de scolarisation locale, que des aptitudes constatées chez leurs enfants. Certains de nos interlocuteurs ont évoqué aussi l'enfermement culturel et l'attachement à leur vallée qui freineraient chez les jeunes l'envie de poursuivre leurs études dans une ville lointaine. Ces analyses peuvent contenir une part de vérité notamment à proximité des stations de sport d'hiver dans la mesure où « l'or blanc » et les multiples activités industrielles, commerciales et sportives qui en découlent ne prédisposent pas les élèves à entreprendre des études longues car ils peuvent trouver sur place rapidement un emploi saisonnier assez bien rémunéré sans avoir besoin d'une autre qualification que celle donnée par leur connaissance de la montagne, de ses équipements et éventuellement par leur pratique des sports de glisse⁷³.

⁷² Il convient de signaler à ce propos l'excellent document mis au point pour chaque collège du département par l'IEN-IIO de la Savoie, qui croise informations sociologiques, résultats aux examens et aux évaluations, taux de fluidité des parcours et orientation à l'issue de la classe de troisième, avec commentaires et objectifs d'amélioration. Faut-il voir là une possible explication des taux de passage dans ce département qui présente les meilleurs scores de l'académie ?

⁷³ Les activités liées au tourisme sont en effet omniprésentes à telle enseigne que lorsque nous avons demandé à un élève ce qu'il souhaitait faire plus tard il nous a répondu sans rire : « touriste ».

On peut toutefois se demander si le rôle de l'École n'est pas aussi d'ouvrir les esprits sur d'autres réalités et de les inciter à ne pas se satisfaire des facilités apparentes et peut-être conjoncturelles qui leur sont offertes.

1.2. Pratiques singulières et difficultés spécifiques

1.2.1. Un palier d'orientation occulte à la fin de la classe de 5^{ème} ?

En étudiant le bilan de l'orientation en collège dans le département de la Haute-Savoie, on observe des taux de sortie en fin de 5^{ème} qui varient, entre 2000 et 2004, de 6,75 % à 5,17 % contre une moyenne académique variant pour la même période de 4,69 à 4,36, la moyenne nationale 2004 étant à 3,34 %. De même, le taux de sortie en fin de quatrième est de 6,40 % en 2004 pour une moyenne académique de 4,76 et une moyenne nationale de 4,28 %. Ce sont les plus forts taux de sortie à ces niveaux de classes de l'académie (matrices de flux des effectifs d'élèves du second degré public, constat de rentrée 2004).

Cet indice corrobore le sentiment exprimé par l'inspecteur d'académie qu'un certain nombre d'élèves disparaît en effet des effectifs dès la fin de la classe de cinquième, puis à l'issue de la classe de quatrième. L'hypothèse a été faite qu'ils allaient vraisemblablement dans les Maisons familiales rurales. D'ailleurs, le CIO de Cluses a mené, à l'initiative de sa directrice une étude sur son seul territoire qui établit que pour l'année scolaire 2004-2005, 214 élèves ont quitté les collèges du bassin pour une scolarisation en 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement agricole⁷⁴. Il convient de souligner que cette étude était restée inconnue dans le département, aucune demande sur ce sujet n'ayant jamais été formulée. La mission d'inspection générale note que l'IA DSDEN de Haute-Savoie, conscient du problème, a décidé d'étudier des flux de départ au cours de la scolarité au collège dès la rentrée 2005.

On rappellera que les Maisons familiales rurales sont des structures éducatives privées de statut associatif dans les instances desquelles siègent les familles et les professionnels ; la première fut fondée dans le département du Lot-et-Garonne en 1937 par le secrétariat central d'initiatives rurales (SCIR), mouvement syndical agricole proche du *Sillon* de Marc Sangnier, qui souhaitait ainsi répondre aux besoins spécifiques de formation des enfants du monde paysan. Cette initiative a connu un très grand développement dans les années d'après-guerre et il existe aujourd'hui 358 Maisons Familiales et Rurales en France, mais un millier d'associations sont disséminées sur les cinq continents et dans plus de trente pays. La Région Rhône-Alpes compte 62 MFR dont 34 sont situées dans l'académie de Grenoble (5 en Drôme-Ardèche, 13 en Isère, 15 en Haute-Savoie, 1 en Savoie). Elles pratiquent la pédagogie de l'alternance et préparent à une vingtaine de secteurs professionnels différents qui ne sont pas

⁷⁴ Document CIO de Cluses. Analyse de la provenance des élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} scolarisés dans les LP publics et privés et MFR du bassin de Cluses. Mars 2005.

tous en relation directe avec les métiers de l'agriculture et de la forêt (mécanique automobile et aéronautique, vente, commerce et distribution, social et santé, maçonnerie, peinture, électrotechnique, etc.). Leur recrutement se fait pour certaines d'entre elles en fin de cinquième et de quatrième car elles ont conservé des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques qui ont toutes été fermées dans les établissements de l'Éducation nationale, ainsi que des classes de quatrième et troisième préparatoire, et assurent des formations jusqu'au brevet de technicien supérieur⁷⁵. Ces établissements font partie intégrante du paysage éducatif de l'académie de Grenoble et jouissent d'une solide réputation en raison de leur implantation maintenant ancienne, mais aussi de leur taille permettant un suivi individualisé, puisque leur effectif maximum est de 120 à 200 élèves, la moyenne par classe étant d'environ 20 élèves⁷⁶. Le recrutement à l'issue des classes de cinquième et de quatrième est possible dans un établissement de l'Ardèche, dans trois de la Drôme, neuf de l'Isère et sept de la Haute-Savoie. L'inspecteur de l'information et de l'orientation et l'inspecteur d'académie estiment que 200 élèves environ sont scolarisés dans chacun des niveaux de quatrième et de troisième des sept MFR de ce dernier département.

Même si la question a surtout été abordée à l'occasion de la visite de l'inspection académique de Haute-Savoie, elle intéresse sans doute à des degrés divers d'autres départements. Ainsi l'inspecteur chargé de l'information et de l'orientation dans la Drôme parlant de la tradition forte du redoublement dans ce département et de « l'idéologie du don »⁷⁷ encore largement partagée, disait que les MFR étaient considérées comme une alternative appréciée par de nombreuses familles. Le département de l'Isère connaît aussi un phénomène similaire, jamais mesuré à ce jour dans sa globalité, mais l'inspecteur d'académie ayant constaté un nombre important de sorties prématurées dans certains collèges (jusqu'à 15 % au collège Cuynat à Monestier de Clermont), en a fait un des axes de progrès dans les lettres de mission adressées aux chefs d'établissement concernés.

La mission d'inspection générale n'a pu en effet disposer d'aucun chiffre et d'aucune analyse de ces flux qui sont connus depuis toujours mais n'ont jamais fait l'objet dans l'académie d'une étude qui en aurait précisé l'ampleur et quantifié les effets. Ce sont pourtant plusieurs centaines d'élèves qui interrompraient ainsi leur scolarité au collège avant la classe de troisième et dont, semble-t-il, on ignore tout. En effet les MFR sont des établissements privés hors contrat qui n'ont pas de comptes à rendre à l'Éducation nationale (même si certaines formations peuvent le cas échéant être sous contrat avec le ministère de l'Agriculture) et les effectifs qu'elles fournissent n'indiquent pas l'origine des élèves qu'elles scolarisent.

On aurait pu penser que les collèges de l'académie touchés par ces départs manifesteraient quelque inquiétude pour leur structure en raison de la baisse des effectifs, mais cette déperdition est largement compensée par l'arrivée de nouveaux venus. De sorte qu'il n'est pas interdit d'imaginer que les établissements concernés ne voient peut-être pas avec grand regret partir ces élèves à la motivation incertaine, qu'il faudrait accompagner jusqu'en fin de troisième en mettant en œuvre des dispositifs pédagogiques diversifiés. Ils préfèrent sans

⁷⁵ La scolarité coûte aux familles entre 1300 et 1900 € par an. Un système de bourses existe pour aider les élèves les moins aisés.

⁷⁶ Document « les MFR pour réussir autrement » - Fédération régionale des MFR Rhône-Alpes.

⁷⁷ Dans le sens aptitudes innées.

doute en laissant le soin à d'autres structures qui s'en chargent traditionnellement depuis des années, comme naguère les lycées professionnels quand existait encore le palier d'orientation en fin de classe de cinquième. Les sorties prématurées vers les MFR le rétabliraient donc, en quelque sorte de manière occulte.

De plus, disposant d'un CFA régional interprofessionnel, ces structures ont pu bénéficier d'une dérogation leur permettant de conférer le statut de pré-apprentis aux élèves de 15 ans, ceux-ci devenant apprentis l'année suivante s'ils trouvent un contrat de travail. L'Organisation Régionale des Maisons Familiales Rurales et d'Orientation dénombre environ 500 jeunes sous ce statut dans la région Rhône-Alpes (335 jeunes pour l'académie de Grenoble et un peu moins de 200 pour l'académie de Lyon).

La mission d'inspection générale tient à préciser ici qu'elle ne remet nullement en cause le rôle joué depuis près de soixante-dix ans par les Maisons familiales rurales dans la formation des jeunes qui y sont scolarisés, elle ne doute pas non plus de la confiance que leur témoignent les familles, mais elle pense que ces flux devraient donner lieu à un suivi précis de la part des services académiques afin de bien en mesurer l'impact réel tant sur les effectifs que sur les pratiques pédagogiques des collèges. Une telle étude permettrait sans doute aussi de vérifier si ces départs peuvent expliquer, ne serait-ce qu'en partie, le taux de scolarisation des jeunes âgés de 16 à 19 ans qui apparaît relativement modeste dans l'académie de Grenoble au regard de sa composition sociologique très favorable.

Il est possible que la mise en place de l'alternance et du module de découverte professionnelle dans les collèges, contribue à ralentir à terme ces départs.

1.2.2. Les élèves de 3^{ème} sont-ils tous présentés au diplôme national du brevet ?

Dans un autre ordre d'idée, il a été rapporté à la mission d'inspection générale par des parents d'élèves, que certains collèges restreignaient l'inscription de leurs élèves au DNB, les incitant à passer le certificat de formation générale (CFG), bien que n'étant pas scolarisés dans une classe de 3^{ème} d'insertion ou de SEGPA ou bien le DNB option technologie, même s'ils n'étaient pas en 3^{ème} technologique. Cette affirmation a trouvé un début de confirmation en Haute-Savoie en croisant le nombre d'élèves inscrits en classe de 3^{ème} et le nombre d'élèves inscrits au DNB. Les écarts vont de 0 à 18 % et peuvent même atteindre 20 % pour l'un des établissements examinés. Ces constats directement issus de la comparaison entre deux bases de données mériteraient des investigations plus poussées pour affiner les chiffres et sans doute réduire le delta, voire l'annuler.

Des explications d'ordre pédagogique ont été avancées, mais elles ne peuvent pas à elles seules justifier des écarts de cette importance. Cette différence pourrait expliquer par le fait que certains élèves de 3^{ème}, bien qu'ayant obtenu le DNB, choisissent de redoubler cette classe parce qu'ils ne sont pas satisfaits de l'orientation proposée. Ce serait le cas de 224 élèves de Haute-Savoie sur les 6630 candidats à la session 2005 du DNB. Le différentiel indique encore 300 élèves non inscrits (soit 4,7 %), ce chiffre correspondrait à peu de choses

près au nombre d'élèves relevant d'une troisième d'insertion ou à projet professionnel, à qui l'on déconseille de se présenter à un examen qui paraît hors d'atteinte.

De même, il a été indiqué à la mission d'inspection générale que certains collèges n'encourageaient pas ceux de leurs élèves qui étaient candidats au départ vers les Maisons familiales rurales, à passer le diplôme national du brevet, en raison de leur faible niveau scolaire. En revanche, on observe que l'enseignement agricole incite au contraire ses élèves à se présenter à cet examen, la mission en a relevé 600 en juin 2004 dont 350 étaient scolarisés dans des MFR.

La mission s'interroge également sur le nombre important des candidats libres aux différentes séries du DNB dans le département de la Haute-Savoie : 105 en série générale, 25 en série technologique et 300 en série professionnelle⁷⁸. Les candidatures libres existent naturellement aussi dans les autres départements de l'académie, mais les chiffres sont très inférieurs et restent dans des proportions ordinaires.

Bien que ne disposant pas de chiffres précis, la mission a souhaité évoquer « ces pratiques singulières » car leur existence est attestée par plusieurs témoignages concordants tant du côté des parents d'élèves, que des responsables départementaux ou de certains corps d'inspection. La mission pense que ces allégations auraient mérité d'être au moins vérifiées par des investigations approfondies de la part des autorités académiques.

L'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, partageant ces différentes interrogations, les a prises à son compte et alerté les principaux de collège.

1.2.3. La puissance de « l'or blanc » ou le revers de la médaille

Le développement remarquable des activités touristiques dans l'académie de Grenoble, notamment la pratique des sports d'hiver, engendre des afflux de population dans les stations et l'arrivée d'une main d'œuvre saisonnière qui suit les vacanciers : l'hiver à la montagne, l'été au bord de la mer. Ce terme générique recouvre des réalités diverses qui vont de la direction d'un restaurant ou d'un hôtel, à la femme de chambre, au cuisinier ou au pisteur. Ces migrations momentanées ne sont pas sans conséquence pour le système éducatif puisque beaucoup de ces travailleurs saisonniers se déplacent en famille, emmenant leurs enfants qui doivent être provisoirement scolarisés dans les écoles du secteur, principalement dans les stations de sport d'hiver. Le nombre d'enfants concernés est important puisqu'il varie dans la seule circonscription d'enseignement du premier degré de Moutiers dans la Tarentaise en Savoie, entre 323 élèves pour la saison 1999 et 287 pour la saison 2004.

Les enfants de saisonniers commencent leur année scolaire sur le lieu de leur domicile habituel, la poursuivent dans les écoles des stations de ski et l'achèvent au bord de la mer au début de la saison estivale. Ce phénomène n'est donc pas anecdotique et l'on est en droit de se demander si les conditions d'une telle scolarité sont pédagogiquement satisfaisantes notamment en termes de suivi et de continuité des apprentissages dans la mesure où il n'existe

⁷⁸ Document « Résultats du Brevet des Collèges session 2004 » SSA Grenoble.

pas pour ces élèves de carnet de liaison qui les suivrait dans leurs pérégrinations scolaires, comme c'est le cas pour les enfants de migrants.

Une autre difficulté, et non la moindre, réside dans l'absentéisme que certains inspecteurs chargés d'une circonscription d'enseignement du premier degré qualifient « d'endémique ». La raison en est que les parents qui travaillent en station souhaitent partir en vacances avec leurs enfants entre la fin des activités de la saison hivernale et le début de la période estivale, c'est-à-dire la plupart du temps hors période de vacance scolaire. Les enfants sont donc déscolarisés pendant plusieurs jours voire plusieurs semaines. Ainsi dans le secteur de Châtel en Haute-Savoie, 200 élèves seraient plus ou moins absents de Pâques à juin, mais, là encore, il n'existe pas de données chiffrées précises et relevées d'une année sur l'autre.

Conscient de ce problème, l'inspecteur d'académie s'est efforcé de réduire cet absentéisme « sauvage » en instaurant un calendrier scolaire dérogatoire à l'usage des enfants des professionnels exerçant dans les stations de haute altitude, mais il a fallu aménager aussi un calendrier spécifique à destination de ceux exerçant dans les stations de moyenne montagne, car la saison s'y termine plus tôt. Dans le département de la Savoie, sont ainsi en vigueur cinq calendriers scolaires différents : l'organisation traditionnelle des horaires sur 4,5 jours avec cours le samedi matin, le transfert des cours du samedi au mercredi, la semaine de 4 jours et les deux calendriers applicables aux professionnels travaillant en station de sports d'hiver. Chaque formule a ses partisans farouchement opposés à toute modification, notamment dans les stations, où « l'or blanc » prend le pas sur toute chose.

Les inspecteurs d'académie se montrent plus fermes sur les autorisations d'absence demandées par les familles et en refusent beaucoup, mais bien des enfants partent tout de même. Les directeurs d'écoles et les principaux de collège essayent de contenir le phénomène et lorsqu'ils constatent une augmentation trop importante d'absences mal justifiées, ils demandent l'aide de l'inspecteur d'académie qui envoie une lettre de remontrance et d'avertissement. L'administration tente donc de jouer son rôle, mais cette situation semble en réalité faire l'objet d'un large consensus et les dispositions du décret sur l'absentéisme scolaire⁷⁹ qui prévoient des amendes pour les absences répétées et des poursuites par le procureur de la République, auront sans doute bien du mal à être rigoureusement appliquées devant les enjeux économiques liés au tourisme d'hiver.

Par ailleurs, les conditions de vie et de travail particulières en station, non seulement des saisonniers, mais aussi des familles savoyardes qui y ont leur activité, se répercutent naturellement sur le mode de vie de leurs enfants. Les parents ne sont pas disponibles de toute la journée, rentrent très tard, pour les saisonniers quelquefois dans des logements de fortune, les enfants sont donc souvent laissés à eux-mêmes et les parents qui en ont les moyens, pour compenser cette absence dont ils se sentent coupables, donnent de fortes sommes d'argent de poche à leur progéniture, créant des comportements parfois difficiles dans les classes selon les directeurs d'école et les chefs d'établissement rencontrés.

⁷⁹ Décret n° 66-104 du 18/02/1966 modifié par le décret n° 2004-162 du 19/02/2004 et circulaire n° 2004-054 du 23/03/2004 sur le contrôle et la promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire.

La mission d'inspection générale considère que cette situation constitue une caractéristique marquée de l'académie de Grenoble et il ne lui est pas apparu qu'elle ait fait l'objet d'une étude approfondie qui mesurerait le taux d'absentéisme réel dans les écoles et collèges de ces départements, qui permettrait aussi de vérifier quel impact ces conditions de vie difficiles ont sur la scolarité des élèves et leurs résultats. Même si les inspecteurs d'académie essaient de jouer pleinement leur rôle et de rappeler la loi, il conviendrait d'avoir une vision plus précise et documentée de ce phénomène pour pouvoir peut-être mieux y faire face⁸⁰.

L'académie de Grenoble se distingue aussi par son grand passé sportif, les Jeux Olympiques d'hiver se déroulèrent en effet à deux reprises sur son territoire, en 1968 à Grenoble et en 1992 à Albertville. Depuis cette époque, les sports de glisse et notamment le ski, sont devenus un véritable fait de société et ont engendré le culte du champion consacré par les compétitions internationales retransmises dans le monde entier. Cette image fascine d'autant plus dans ces départements alpins, qu'elle peut s'incarner dans la réussite de jeunes gens côtoyés chaque jour dans les rues du village, donnant le sentiment que chacun a sa chance, pourvu qu'il travaille ses qualités physiques et s'investisse à corps perdu dans cette aventure.

Cette recherche de la réussite fait partie des préoccupations des familles et des clubs sportifs locaux. Elle est parfaitement légitime tant qu'elle ne se transforme pas en pression inacceptable exercée d'abord sur les jeunes et ensuite, par voie de conséquence, sur le système éducatif, sommé de s'adapter envers et contre tout aux exigences de la performance espérée. A cet égard la mission d'inspection générale a visité certains petits collèges situés dans des stations de haute et moyenne montagne, dont le principal était fermement invité par les instances sportives locales, appuyées par quelques parents d'élèves concernés et influents, à modifier l'organisation pédagogique de l'établissement pour regrouper dans certaines classes les élèves adhérents de tel ou tel club, d'en aménager les horaires de façon à libérer plusieurs journées ou demi-journées par semaine en raison de l'entraînement et des compétitions (12 journées et demi pour la seule période d'octobre à décembre). Selon les personnels médical et social rencontrés dans ces établissements, cette recherche effrénée du résultat et la pression psychologique qui s'ensuit arrivent à indisposer certains élèves qui n'adhèrent que modérément à l'esprit de compétition et ne souhaitent pas sacrifier tout leur temps et leurs loisirs à la pratique du ski.

L'académie est cependant bien pourvue en structures officielles et labellisées permettant de respecter l'équilibre entre formation scolaire et entraînement sportif, tels les 34 pôles espoirs et pôles France dont 25 se trouvent dans les départements de la Savoie et de l'Isère et les 96 sections sportives scolaires dont plus de 35 % sont consacrées au ski alpin, nordique ou au « snowboard ». Il conviendrait donc que les autorités académiques et les corps d'inspection pédagogiques concernés aident les chefs d'établissement, souvent isolés dans leur petit collège de montagne, à faire prévaloir l'intérêt général et les impératifs d'une scolarisation réussie sur les demandes quelquefois excessives de clubs sportifs et de particuliers.

⁸⁰ La seule étude sur ce sujet portée à la connaissance de la mission d'inspection générale a été faite par Mme le docteur Th. Bouzon (DDASS) dans un rapport intitulé « Les enfants des travailleurs saisonniers en stations de montagne, en Savoie, mode de vie, difficultés, adaptations » Chambéry. Novembre 2002.

Par ailleurs, il existe aussi dans l'académie des établissements, classes à horaires aménagés pour la pratique sportive (ECHAPS), qui semblent se développer, offrant certes des créneaux d'entraînement aux élèves, mais sans contrôle académique homogène dans les différents départements, sans vigilance sur le contenu des horaires aménagés, sans contrôle et sans obligation de suivi scolaire. Les ECHAPS imposent des contraintes aux établissements sans aucune garantie de retour sur la représentation de l'établissement dans le cadre du sport scolaire (UNSS, par exemple). Il conviendrait sans doute de redonner une lisibilité à cette politique sportive.

« L'or blanc » et les activités touristiques qui s'y rapportent constituent incontestablement l'un des secteurs clefs de l'économie savoyarde et un atout considérable pour l'académie de Grenoble tout entière, mais les responsables pédagogiques du système éducatif doivent demeurer vigilants sur les dérives que cette richesse peut induire tant dans les comportements que dans les pratiques et veiller à ne pas les laisser s'installer.

1.3. Les zones grises de l'académie de Grenoble

1.3.1. L'éducation prioritaire, entre confusion et déshérence

Le tableau ci-dessous présente le nombre d'écoles en réseau d'éducation prioritaire à la rentrée 2004, mais il comprend aussi les écoles simplement « associées » selon la terminologie grenobloise, il n'est donc pas certain que la comparaison avec la moyenne nationale soit juste, ce qui donne en pourcentage d'élèves pour chacun des départements : 9,92 % dans l'Ardèche, 9 % dans la Drôme, 15,5 % dans l'Isère, 6,39 % dans la Savoie et 6,82 % dans la Haute-Savoie, soit un pourcentage global académique de 10,87 % d'élèves scolarisés en réseau d'éducation prioritaire dans le premier degré⁸¹.

	Écoles	
	Nombre	Pourcentage
Ardèche	25	7.53
Drôme	27	6.19
Isère	147	14.11
Savoie	21	4.7
Haute-Savoie	23	4.09
Académie de Grenoble	243	8.6
France métropolitaine	6 708	13.3

Le tableau ci-dessous indique le nombre et le pourcentage d'élèves du second degré scolarisés en réseau d'éducation prioritaire dans l'académie à la rentrée 2003, les mêmes données n'étant pas disponibles pour 2004⁸². Ces chiffres comprenant les établissements « associés »,

⁸¹ Rectorat de Grenoble DPM3/Cec n° 2004-291.

⁸² Les indicateurs généraux de la DEP. Septembre 2004 document version provisoire. p. 11.

il convient de faire la même remarque concernant les comparaisons avec les moyennes nationales que pour le premier degré.

Département	Collèges		Lycées		Lycées professionnels		Total général	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%	nombre	%
Ardèche	3 116	30.3	0		114	11.2	3 230	19.4
Drôme	2 464	12.9	0		450	13	2 914	8.6
Isère	10 703	20.5	948	3.00	1 425	22.7	13 076	14.4
Savoie	1 888	10.3	0		332	9.3	2 220	7
Haute-Savoie	4 156	14.3	0		485	16.6	4 641	9.6
Académie Grenoble	22 327	17.3	948	1.3	2 806	16.3	26 081	11.8
France métro.	516 249	20.5	44 095	3.00	49 930	11.6	610 274	13.7

Le dossier de l'éducation prioritaire dans l'académie de Grenoble est d'une complexité qui confine à la confusion. En effet de multiples tableaux statistiques ont été produits, mais sont présentés chaque fois de façon différente de sorte qu'il est bien difficile de se faire une idée exacte de la réalité car on ne retrouve jamais les mêmes chiffres. C'est ainsi par exemple qu'il n'existe pas de tableau récapitulatif pour le département de l'Ardèche dont les effectifs scolarisés en réseau d'éducation prioritaire sont regroupés dans une somme qui additionne les effectifs de la Drôme et de l'Ardèche, il n'y a donc pas non plus de tableau séparé pour le département de la Drôme, il faut faire les décomptes manuellement et tenter de s'y retrouver à travers la présentation des chiffres par bassins (Rhône méridional, Rhône moyen mixte, Ardèche septentrionale, etc.) en se repérant sur les numéros d'identification des établissements⁸³. Ces documents académiques sont bien faits et sérieusement construits, ils ne sont pas en cause, leur complexité qui rend nécessaire d'en croiser sans cesse la lecture, ne fait que refléter l'extrême complication du dispositif lui-même.

La politique de relance des ZEP de 1998 a consisté dans l'académie à classer tous les collèges publics selon un indice de difficulté, on ne sait pas comment il a été procédé pour les écoles dans les départements, et d'y adjoindre des établissements, écoles et collèges, avec un statut d'associé qui ne donne droit ni à des moyens supplémentaires, ni aux indemnités afférentes au classement en ZEP. Ce type d'établissement se trouve surtout dans l'Ardèche et la Drôme, plus rarement dans les autres départements. Les établissements associés sont considérés comme étant uniquement en REP, tandis que les autres sont à la fois en REP et en ZEP, mais un tableau de bord des collèges publics en REP ne contient apparemment, que les établissements classés ZEP⁸⁴. Il n'est pas sûr non plus que la philosophie fondant ces associations ait été partout la même, ainsi dans l'Ardèche il s'agissait de fédérer un établissement d'une zone en difficulté avec un autre d'un secteur « ordinaire », ailleurs de ménager une sortie progressive de classement ZEP comme dans le cas du collège Chartreuse à Saint-Martin-le-Vinoux dans l'Isère devenu simple « associé » en 1999. A Albertville dans le

⁸³ Cf. document Rectorat de Grenoble SSA DPM3/CeC/n°2004-48 du 27/01/04

⁸⁴ Doc. Académie de Grenoble SSA.DPM3/PGJ/n°2004-03. 07/01/2004.

département de la Savoie, le REP n'est constitué que d'écoles maternelles et élémentaires auxquelles se sont adjoints en 1999 deux collèges « associés » Pierre Grange et Combes de Savoie.

L'entrée en REP s'est souvent faite sans consultation formelle des conseils d'école et des conseils d'administration, la décision étant prise entre responsables (IEN, principaux, autorités académiques), de sorte que les établissements se sont impliqués de façon très diverse dans le dispositif, certains n'engageant aucune action particulière puisqu'ils n'avaient pas demandé à y être (collège du Val de la Beaume à Joyeuse dans l'Ardèche, école Van Gogh à Annonay) et d'autres demandant à se retirer à la suite de suppressions de postes (écoles du Pouzin et de Privas). Des écoles et des collèges officiellement toujours en REP, n'ont pas encore saisi leur conseil d'école ou d'administration pour faire adopter les nouveaux contrats de réussite.

La lisibilité de l'éducation prioritaire dans l'académie de Grenoble n'est pas non plus facilitée par les dénominations des réseaux. Il y aurait en effet officiellement 24 réseaux pour 18 bassins de formations, mais si certains réseaux portent le même nom que le bassin dans lequel ils se trouvent (Ardèche méridionale, Grésivaudan, Isère rhodanienne, Albertville, Annemasse), d'autres ont un nom tout différent (Ardèche septentrionale, le bassin se nommant Drôme-Ardèche nord ; Rhône méridional, le bassin se nommant Drôme-Ardèche provençale ; Portes du Dauphiné, le bassin se nommant centre-Isère, etc.).

Selon une note rédigée en août 2004 par l'inspecteur pédagogique régional nouvellement chargé d'une mission académique sur l'éducation prioritaire, les documents remontant des départements sont très hétérogènes allant d'un important corpus à de maigres bilans non actualisés depuis trois ou quatre ans. L'exploitation des données pédagogiques contenues dans les dossiers des différents REP est rendue très délicate, pour ne pas dire impossible, en raison de l'absence d'une grille unique de présentation et l'utilisation variée, non systématique et rarement actualisée des indicateurs. Une note du précédent coordonnateur académique, en date du 15 février 2003, constate que « les informations disponibles restent trop lacunaires et les résultats scolaires en demi-teinte ».

Lors de ses visites dans les circonscriptions du premier degré et dans les collèges, la mission d'inspection générale a pu voir que l'animation des réseaux d'éducation prioritaire était très variable d'un lieu à un autre, certains conseils de REP ne se sont plus réunis depuis deux ou trois ans, d'autres ont continué au moins formellement ; dans certains départements l'action déterminée de l'inspecteur d'académie a permis la mise en œuvre de liaisons écoles-collèges efficaces, par exemple dans l'Ardèche où des outils communs en français et en maths ont été élaborés par des groupes de travail mixtes enseignants de cycle III et professeurs de collège (REP du Rhône méridional), intervention d'un maître E dans les classes de 6^{ème} au bénéfice des élèves en difficulté (REP du Rhône moyen) et dans l'Isère où la liaison CM2-6^{ème} constitue une priorité du plan départemental de formation.

On constate aussi, comme partout, la difficulté à faire coïncider les divers territoires de la politique de la ville avec les zones d'éducation prioritaires. Ainsi l'école et le collège d'Aubenas profitent d'un contrat de ville, tandis que le secteur de Largentière classé REP n'est pas éligible.

Il apparaît également que les réseaux ne sont pas très bien équilibrés, puisque leur taille va de 556 élèves pour celui de Pierrelatte dans le département de la Drôme, ou 860 pour celui de Grenoble–Ampère en Isère, à 6439 élèves pour le réseau Portes du Dauphiné dans ce même département qui compte aussi celui de Fontaine–Saint-Martin-le-Vinoux approchant les 5 000 élèves⁸⁵. Enfin, les bilans successifs évoquent le fonctionnement très difficile des réseaux bi-départementaux comme Le Pouzin (Ardèche) et Loriol (Drôme) dans le réseau Rhône moyen mixte ou la juxtaposition sans cohérence territoriale du REP Portes du Dauphiné ou du REP Isère rhodanienne⁸⁶.

En réalité, les réseaux d'éducation prioritaire de l'académie de Grenoble ne fonctionnent sans doute pas beaucoup plus mal que dans le reste de la France, mais leur étendue, leur complexité qui mêle dans des bassins bi-départementaux établissements associés et établissements classés, la taille trop importante de certains réseaux dans le département de l'Isère, la motivation et l'implication très variables « des acteurs de terrain », en rendent l'animation académique aléatoire et purement formelle.

Il faut ajouter que ce dossier ne figure plus parmi les priorités académiques depuis plusieurs années ; dans une note que le coordonnateur académique adressait au Recteur en date du 20 novembre 2002, il écrivait : « la mise en sommeil du chantier REP a conduit à abandonner la démarche de formation accompagnement à l'évaluation des contrats de réussite, au profit d'une impulsion plus institutionnelle, au niveau de chaque département ». Plusieurs courriers de relance, le dernier en avril 2003, sont, semble-t-il, restés sans réponse. La question de l'éducation prioritaire n'est pas inscrite dans le programme de travail académique (PTA) 2004-2005, et n'a été que très brièvement évoquée dans le dossier de presse de la rentrée 2004, au détour d'une phrase à propos de la prise en charge de la dyslexie. Sauf cas particulier ou sollicitation occasionnelle des inspecteurs d'académie, les corps d'inspection territoriaux sont peu présents dans l'animation des réseaux. Le bilan de rentrée 2004-2005 ne fait pas figurer les statistiques portant sur les élèves du second degré et les établissements relevant de l'éducation prioritaire dans ses tableaux⁸⁷. Le suivi de ce dossier se fait donc essentiellement dans les départements, parfois activement comme dans l'Isère ou l'Ardèche.

Même si l'échelon départemental constitue le niveau pertinent pour mener le travail d'animation des réseaux d'éducation prioritaires, il ne serait pas inutile que l'échelon académique fixât des procédures, des orientations et des objectifs communs. Pour cela il conviendrait d'abord de recentrer le dispositif sur les établissements qui en ont le plus besoin, de réduire au moins de moitié la taille de certains réseaux, de recréer la cohérence territoriale là où elle fait défaut et surtout de simplifier l'enchevêtrement actuel des statuts et des territoires pour redonner à l'éducation prioritaire dans l'académie lisibilité et efficacité.

Les nouvelles dispositions prévues dans le plan de cohésion sociale donneront sans nul doute l'occasion à l'académie de s'emparer de ce dossier complexe, qui méritera une réflexion approfondie.

⁸⁵ SSA- Rectorat de Grenoble, n°2004-48.P.2 et suivantes.

⁸⁶ Note du 15/02/2003, académie de Grenoble, éléments pour un premier bilan des évaluations des contrats de réussite des REP. A. Sauger IA-IPR. Note du 10/02/2005. La géographie des REP ardéchois. M. Zanoni. IEN, Aubenas 2.

⁸⁷ CD Bilan de rentrée 2004-2005. Rectorat de Grenoble. SSA DPM3. Mai 2004.

1.3.2. L'accompagnement des publics scolaires à besoins particuliers : la lente émergence d'une politique académique, un dynamisme à confirmer

L'adaptation et l'intégration scolaire (AIS) est généralement l'affaire des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale qui ont à leur côté un inspecteur spécialiste de ce domaine, chargé d'en coordonner les actions et d'en assurer l'animation. Par ailleurs chaque inspecteur de l'Éducation nationale chargé d'une circonscription d'enseignement du premier degré dispose d'un réseau d'aide spécialisé pour les enfants en difficulté (RASED) dont il assure la gestion et le pilotage. Ce dispositif départemental n'exclut toutefois pas une nécessaire coordination académique. Elle a semble-t-il longtemps fait défaut dans l'académie de Grenoble, mais depuis novembre 2003, cette mission académique a été confiée à l'inspecteur d'académie adjoint de la Haute-Savoie qui anime avec sérieux et efficacité un groupe de pilotage composé des IEN-AIS des cinq départements, du directeur adjoint de l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) en charge de ce dossier, et de deux ou trois personnes des services rectoraux. Ce groupe se réunit très régulièrement trois à quatre fois par an et propose un programme d'actions qui embrasse l'ensemble des champs de l'enseignement spécialisé et constitue les linéaments d'une politique académique.

Si les chiffres de l'intégration scolaire individuelle dans le premier degré placent l'académie de Grenoble dans un très bon rang national avec 6,15 %, ceux de l'intégration collective lui sont beaucoup moins favorables avec seulement 3,84 %, très loin des 11,16 % de l'académie de Lille. De même le pourcentage des emplois consacrés à l'AIS est de 7,17 % en 2003, largement inférieur au pourcentage national de 8,77 %, aucun des cinq départements n'atteint d'ailleurs ces chiffres, la Haute-Savoie en étant le plus éloigné avec 6,85 %⁸⁸.

L'académie compte 155 classes d'intégration scolaire (CLIS) avec un effectif total de 1698 élèves, la répartition par département fait apparaître un déséquilibre en faveur de la Drôme et surtout de la Savoie⁸⁹. Nous considérons ces chiffres comme définitifs, bien que ne correspondant pas à ceux cités dans le dossier de presse de rentrée 2004 qui fait état de 159 CLIS ou d'un autre tableau des services statistiques qui en comptabilise 162. Ces écarts sont la conséquence de l'absence de tableau de bord constatée par la mission d'inspection générale dans la quasi totalité des circonscriptions et des départements, en particulier concernant l'AIS. Les données fournies aux services devraient être systématiquement vérifiées, croisées et validées par l'instance politique et pédagogique avant diffusion.

La montée en puissance des unités pédagogiques d'intégration (UPI), destinées à scolariser dans le second degré les élèves issus des CLIS, n'a pas été très rapide puisqu'on n'en compte à la rentrée 2004 que 23 dans l'enseignement public pour un effectif total de 212 élèves et 3 dans l'enseignement privé pour un effectif de 76 élèves. Si l'on compare ces chiffres avec

⁸⁸ Document de travail MEN, bilan de la rentrée scolaire 2004 dans le premier degré public, académie de Grenoble. A signaler que c'est le collège de Péranche à St Georges d'Espéranche dans l'Isère qui a obtenu le premier trophée Apajh (Association pour adultes et jeunes handicapés) pour «la meilleure intégration éducative et culturelle ». Valeurs mutualistes n° 236, mars/avril 2005 ; p. 16.

⁸⁹ Note du 10/06/2005 IAA Haute-Savoie.

ceux d'autres académies dont les effectifs d'élèves du second degré sont proches voire inférieurs, on voit que l'effort de l'académie de Grenoble reste encore mesuré, puisque l'académie de Nantes prévoyait 52 UPI à la rentrée 2004 (pour un effectif second degré supérieur de 23000 élèves), celle de Rennes 36 (effectif inférieur de 8000 élèves), celle de Lyon 31 (effectif inférieur de 5000 élèves), celle de Bordeaux et d'Orléans - Tours 28 (pour un effectif second degré inférieur respectivement de 25 000 et 70 000 élèves), Montpellier 24 (pour un effectif inférieur de 62 000 élèves), Aix - Marseille et Nice 25 (pour un effectif inférieur respectivement de 18 000 et 100 000 élèves), enfin 31 dans l'académie de Clermont-Ferrand qui, pour 103 576 élèves paraît en compter le plus grand nombre, rapporté à sa population scolaire du second degré⁹⁰.

En tout état de cause, ces chiffres montrent que l'académie, pendant longtemps, n'a pas fait de l'adaptation scolaire l'une de ses priorités.

Ce constat est d'ailleurs confirmé par le rapport de l'inspection générale dressant un état des lieux des Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) qui soulignait en septembre 2000, à propos de l'académie de Grenoble, « le bilan des travaux conduits dans ce domaine demeure donc très limité (...). L'absence de stratégie d'ensemble se fait sentir (...) On mesure le chemin qui reste à parcourir pour établir les bases solides d'une politique volontariste dans l'académie⁹¹».

Il convient de dire que les autorités académiques ont assez rapidement réagi aux conclusions de ce rapport en mettant en place un groupe de pilotage comprenant des inspecteurs de l'information et de l'orientation, des inspecteurs de l'enseignement technique, des inspecteurs chargés de l' AIS, des directeurs de SEGPA. La responsabilité du pilotage fut confiée en 2001 à l'IA-IPR chargé de l'orientation dans le département de la Savoie. Les réunions régulières et l'implication forte des membres du groupe de pilotage sur le terrain, à travers les visites systématiques des collèges et des lycées professionnels concernés, l'harmonisation des procédures d'évaluation, la production de documents pour chaque champ professionnel et la mise en oeuvre d'actions de formation pluriannuelles pour les enseignants de SEGPA et de lycées professionnels, ont permis de remettre en ordre de marche les 56 SEGPA de l'académie auxquelles s'ajoutent quatre Etablissements régionaux d'enseignement adaptés (EREA).

De l'avis général des interlocuteurs rencontrés, il manque cependant une centaine de places dans les CAP de l'académie pour accueillir les publics prioritaires, issus des classes de 3^{ème} d'insertion et de 3^{ème} SEGPA. Dans la mesure où l'académie n'a plus aucune formation qualifiante dans ces structures, la poursuite d'études ne peut se faire qu'en lycée professionnel ou en centre d'apprentissage. Un rééquilibrage s'avérait donc nécessaire pour ouvrir des places supplémentaires dans les sections de CAP, et constitue une priorité académique dans le cadre de la préparation du nouveau Plan Régional des Formations (PRDF)⁹².

⁹⁰ Source bureau mission orientation, DESCO. MEN.

⁹¹ Rapport de l'IGEN, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Etat des lieux. Septembre 2000.N°00-39, pp. 33-34.

⁹² Courrier du recteur en date du 28/02/05 aux chefs d'établissement « Préparation de la rentrée 2006 » et note 48 p.19 infra.

Il apparaît en effet que si le nombre d'élèves scolarisés en 3^{ème} SEGPA est resté presque stable entre 2001 et 2004 (-47 élèves), le nombre de candidats souhaitant une place en lycée professionnel a régulièrement augmenté sur la même période, passant de 444 à 604, de telle sorte que le pourcentage de candidats affectés a chuté en 2004 de 79,6 % à 70,2 % qui est le taux le plus bas depuis quatre ans⁹³. Il faut noter aussi qu'en 2002, le pourcentage d'élèves sortant de 3^{ème} SEGPA et relevant de la Mission générale d'insertion s'élevait à 12 % dans l'académie de Grenoble en 2001-2002 (même taux en 2003-2004) contre seulement 4,87 % au niveau national⁹⁴.

Il conviendrait donc de veiller à ce que l'élan donné ne retombe pas. On peut voir un signe encourageant dans le fait que sur 388 candidatures nationales au 2CA-SH (certificat d'aptitude à l'enseignement aux enfants en situation de handicap dans le second degré), 39 proviennent de l'académie de Grenoble, c'est-à-dire autant que de l'académie de Lille⁹⁵. En revanche même si les actions de formation et les rencontres entre les inspecteurs chargés de l'enseignement technique et les équipes éducatives se poursuivent, le fait que le groupe de pilotage n'ait plus été réuni par les autorités académiques depuis presque un an et demi peut causer quelque inquiétude.

Sur un autre plan, la mission d'inspection générale a constaté qu'il n'y avait plus depuis de nombreuses années de centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) dans l'académie de Grenoble, et que, par voie de conséquence, aucun centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) ne lui avait succédé. Il semble pourtant que des besoins existent puisque l'inspecteur d'académie de l'Isère, pour ne prendre que cet exemple, a mis en place tout un dispositif autour d'un centre ressource départemental, y affectant 23 postes dans le premier degré (21 CRI et 1 CLIN) et 1582 heures supplémentaires effectives (HSE) pour le second degré (4 CLA : Classes d'accueil). Une enveloppe d'un montant de 4000 € a été réservée sur les crédits pédagogiques pour cette opération. Au cours de l'année scolaire 2003-2004, 301 élèves ont été concernés dans le premier degré, dont 240 originaires du Maghreb et 156 élèves du second degré dont 98 du Maghreb. De même 92 écoles et 9 collèges ont accueilli des enfants du voyage pendant cette même période⁹⁶. D'autres départements, peut-être moins concernés par ce phénomène que l'Isère, ont mis en place une structure plus légère d'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE), comme la Haute-Savoie.

En tout état de cause, il pourrait être pertinent d'avoir, à l'échelon académique, une vue d'ensemble de cette problématique et peut-être même de mettre sur pied un dispositif qui permettrait de mutualiser ressources et expériences, ou de bénéficier d'aides extérieures (crédits du FAS), tout en laissant bien entendu la liberté de manœuvre et d'expérimentation aux inspecteurs d'académie. Le cas du département de l'Isère est à cet égard exemplaire.

⁹³ Document SSA.DPM3 Taux d'affectation en L.P des élèves issus de SEGPA rentrée 2001-2004.

⁹⁴ Source Desco. MEN. Bureau des collèges. Enquête sur le devenir des élèves de 3^{ème} Segpa et Erea à l'issue de l'année scolaire 2001-2002, synthèse générale. Document académie de Grenoble DPM3/PG/N° 04-354.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ Document inspection académique de l'Isère, Dispositif d'accueil des enfants nouveaux arrivants dans le département de l'Isère. Mars 2004.

Même si elle n'est pas encore intégrée dans un projet pédagogique global, il est clair cependant qu'une politique académique de l'enseignement spécialisé et de l'accueil des enfants nouvellement arrivés en France (ENAF) commence à se mettre en place, notamment dans le cadre des nouvelles lois sur l'accueil des personnes handicapées promulguées en février 2005 d'une part et dans le cadre du plan de cohésion sociale d'autre part⁹⁷. En outre les autorités académiques souhaitent privilégier l'ouverture de CAP à l'occasion de la mise en œuvre du nouveau plan régional des formations (PRDF), afin de permettre à un plus grand nombre d'élèves issus des classes de troisième d'insertion et de SEGPA de suivre une formation qualifiante en lycée professionnel.

Pendant longtemps l'académie de Grenoble n'a pas rangé l'accompagnement des publics scolaires à besoins particuliers parmi ses premières priorités. A cet égard le dossier de l'éducation prioritaire mériterait à lui seul une réflexion approfondie, mais il est vrai que l'ampleur de la tâche vaut que l'on prenne son temps.

Ce n'est qu'assez récemment qu'une politique construite et coordonnée a commencé à émerger grâce au dynamisme et à l'engagement de ceux qui s'en sont vu confier la charge et au rôle attribué au système éducatif par les dispositions législatives récentes concernant la cohésion sociale et l'intégration. Mais cette dynamique doit être encore confortée. Ainsi il est significatif que les responsables des deux groupes qui suivent l'un l'enseignement spécialisé, l'autre les SEGPA et font chacun de leur mieux pour remplir leur mission, ne se soient jamais rencontrés, il manque aussi un document synthétique complet et commenté sur ces sujets.

Il serait sans aucun doute pertinent que les orientations contenues dans le discours du recteur, prononcé le 23 mars 2005 à l'occasion des journées du Centre Ressources de l'Enseignement Adapté et de l'Intégration (CREAI) de Lyon soient à terme intégrées dans le Plan de Travail Académique afin de les inscrire dans la durée et pour que l'élan donné ne retombe pas.

2. Un territoire empreint de modernité, une académie traditionnellement innovante à la recherche d'un nouveau souffle

Si Grenoble et sa région sont caractérisées par leur patrimoine naturel et touristique, elles le sont presque autant par leur image de modernité et de performance technologique. Celle-ci a marqué aussi l'académie qui fut un temps sans doute pionnière en ces domaines.

⁹⁷ Note de l'IAA de la Haute-Savoie à M. Le Recteur ; l'adaptation et l'intégration scolaires, les axes du projet académique. 18/5/2005. Lettre de mission du Préfet de Région au Recteur de l'académie de Grenoble. 08/06/2005.

2.1. Un passé d'innovation, la mise en place de l'informatique de gestion (CERIAG)

L'image moderniste de l'académie de Grenoble s'est forgée au moment où le recteur de l'époque a créé en 1970 le centre informatique de l'académie de Grenoble (CERIAG) qui fut en quelque sorte l'acte de naissance de l'informatique de gestion. Dans le bouillonnement d'idées qui a succédé aux événements de mai 68, le recteur avait souhaité s'adjoindre la présence de jeunes diplômés issus pour certains de l'ENSIMAG, qui ont formé une sorte « de cabinet fantôme » dont les audaces de gestion et les analyses socio-économiques bousculaient les certitudes de l'administration universitaire de l'époque.

Ce n'est pas tellement l'évolution du service informatique sur les trente cinq ans qui est remarquable, tous les services rectoraux soumis aux mêmes contraintes techniques et aux mêmes exigences des utilisateurs ont suivi la même évolution, mais c'est la présence dès l'origine de professionnels de qualité qui ont du reste été sollicités ensuite par l'Administration centrale pour mettre en place la première informatisation des différentes directions ministérielles, précédant l'actuelle direction des personnels, de la modernisation et de l'administration (DPMA). Pour les informaticiens et les gestionnaires de l'Éducation nationale, la cellule de développement du CERIAG reste aujourd'hui encore une référence dans le domaine des applications nationales.

2.2. Les applications pédagogiques des nouvelles technologies, les établissements expérimentaux

Une dizaine d'années plus tard, fut créé un bureau des innovations pédagogiques avec deux enseignants dont l'un sera occupé à mi-temps par la mission de coordonner le centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI).

Les appels à initiatives sont effectués à partir du « dossier unique des établissements », 12 domaines et 70 thèmes sont retenus. Pour 2004-2005, 31 actions d'établissements sur 80 ont été validées dont 12 sont des reconductions.

Les réseaux thématiques d'innovation fonctionnent sur des thèmes prioritaires fixés chaque année par le recteur. En 2003 le handicap, l'environnement durable, la liaison école - collège ont été choisis. Les équipes les plus avancées reçoivent une aide au pilotage sous forme de séminaire de production de 2 ou 3 jours qui donneront lieu à la rédaction de dossiers-ressources diffusables. L'expérimentation grandeur nature se fait sur des structures originales qui tirent profit des innovations générales. On peut citer quelques unes de ces actions « phare » dans l'académie comme le Lycée ouvert de Grenoble (LOG), sorte de lycée à distance réalisé au départ pour assurer le suivi scolaire des sportifs de haut niveau des pôles France puis élargi à d'autres publics.

Vers le milieu des années 1990, un dispositif (SPEED) a été élaboré pour apporter une aide scolaire aux sportifs de haut niveau du pôle espoir ski du lycée de Villars de Lans. En 1999, le Lycée ouvert de Grenoble est créé avec pour mission d'accompagner scolairement non

seulement les sportifs de haut niveau mais tous les publics spécifiques qui ne peuvent pas suivre une scolarité normale (musiciens, artistes, élèves sourds ou malentendants, élèves hospitalisés) et aider à la diffusion des TICE. Le LOG est rattaché administrativement au lycée de Meylan dans le département de l'Isère, fonctionnellement à la mission TICE et pédagogiquement aux corps d'inspection. Ses missions sont définies par le comité de pilotage du 26 mai 2004 : il s'agit d'individualiser l'accompagnement de chaque élève pour l'inscrire dans une trajectoire de réussite, de développer les dispositifs spécifiques répondant aux exigences des jeunes les plus fragiles. Le LOG doit être un moyen de diffuser et d'intégrer à la fois la formation individualisée et les TICE dans les pratiques des enseignants. Durant l'année scolaire 2004-2005, plus de 400 élèves de 13 collèges et lycées ont pu bénéficier de ses apports. Le LOG entretient des liens privilégiés avec un autre établissement illustrant la tradition d'innovation de l'académie, le lycée collège hôpital à domicile (LCHD).

Le LCHD a été mis en place en 1991, ce projet a été reconnu innovant par le comité interministériel de la société de l'information (CISI) en décembre 2003. Ses missions consistent en une prise en charge globale et individualisée de la scolarité d'élèves malades ou accidentés, à l'hôpital ou à domicile jusqu'à leur retour dans l'établissement. Des cours sont dispensés dans toutes les disciplines, dans les services hospitaliers, ainsi que la préparation aux examens de la classe de 6^{ème} aux classes terminales. Il s'agit aussi de donner des cours de rattrapage scolaire, de lutter contre l'isolement et la désadaptation sociale. Des matériels sont prêtés aux élèves, les cours peuvent avoir lieu « au pied du lit », ou bien par visioconférence et en liaison avec le LOG. Deux unités médicales sont partenaires, le centre médical universitaire Daniel Douady à Saint-Hilaire du Touvet et la clinique G. Dumas de la Tronche. 310 élèves ont été ainsi suivis en 2004-2005. 320 heures poste et 23 heures supplémentaires sont mis à la disposition du CMU Douady et 240 heures poste et 33 heures supplémentaires à la clinique G. Dumas.

Même s'il n'a pas de rapport particulier avec l'utilisation des nouvelles technologies, un troisième établissement expérimental peut être ici évoqué, il s'agit du collège lycée élitaire Pour Tous (CLEPT) créé en 2000 qui s'efforce d'offrir à des élèves en rupture avec l'Ecole des conditions de scolarité adaptées à leur situation. L'effectif est de 85 élèves de 14 à 22 ans et les 19 enseignants de l'Education nationale sont recrutés sur la base du volontariat.

A noter que sur les 30 expérimentations retenues au niveau national, 5 venaient de l'académie de Grenoble.

Le LOG bénéficie des Fonds Structurels Européens, le LCHD et le CLEPT reçoivent leur budget de fonctionnement et des délégations d'emplois de la DESCO et du CNIRS.

2.3. La situation actuelle en matière d'expérimentation.

Les autorités académiques ont retenu 40 projets relevant de l'innovation et quelques expérimentations nouvelles, parmi lesquelles on peut citer le programme *working together* (WKTO) du lycée l'Oiselet de Bourgoin-Jallieu dans l'Isère qui rassemble grâce à une dizaine de professeurs de langue vivante 40 classes virtuelles à travers le monde reliées les unes aux autres pour bâtir des projets. Le bureau des innovations les aide en leur proposant un guide

méthodologique. Une expérience d'enseignement de trois langues différentes avec un seul manuel multimédia au lycée de Pont de Beauvoisin dans la Drôme et l'utilisation d'un logiciel pour l'aménagement du territoire en liaison avec l'UFR Histoire et Géographie de l'université de St Etienne ont également été retenues.

Il convient d'évoquer aussi « le cartable électronique » qui se met en place depuis 2004 dans les départements de la Savoie et de l'Isère où il est fortement soutenu par les inspecteurs d'académie, les chefs d'établissement et l'engagement des professeurs. Cet outil a d'abord été pensé comme une fonctionnalité de cartable c'est-à-dire qu'il comportait un cahier de textes et un carnet de correspondance électroniques. Cette expérience familiarise les enseignants, les élèves et même les parents avec ce qu'il est convenu d'appeler l'environnement numérique de travail (ENT). Environ vingt collèges sur les deux départements sont concernés, soit plus de 5 000 élèves, 470 professeurs et 110 parents. Cet outil renouvelle non seulement le mode de relations interprofessionnelles et entre parents et enseignants, mais aussi la relation pédagogique entre les enseignants et les élèves. Ses utilisateurs en voient toutes les potentialités, mais l'expérience est actuellement confrontée à d'importantes difficultés juridiques, financières et techniques qui pourraient remettre en cause son existence même⁹⁸.

2.4. Des conditions favorables pour le développement des TICE dans l'académie : la formation des enseignants, l'engagement des collectivités territoriales

L'académie de Grenoble a, en son temps, formé un grand nombre d'enseignants pour participer au développement des TICE. Ces personnels sont traditionnellement désignés sous le vocable d'« assistant informatique-personne ressource technique » (AIPRT) et comme la formation se faisait sur la base du volontariat les « correspondants TICE » ont toujours manifesté beaucoup d'intérêt pour leur mission spécifique et ils ont acquis de surcroît la reconnaissance quasi unanime de leurs collègues. Ils bénéficient d'heures rectorales complétées par des heures puisées dans la dotation des établissements. Mais les problèmes techniques de la mise en réseau et de la maintenance ont consommé la plus grande partie des décharges consenties et laissé moins de temps aux aspects purement pédagogiques, même si les moyens mis à disposition du LOG ont permis de constituer un début de bibliothèque avec des documents et des produits de bonne qualité qu'il conviendrait de faire connaître et de mutualiser.

D'autres personnels enseignants bénéficient de décharges attribuées par la mission TICE sur avis des IA-IPR pour mettre à jour les sites WEB disciplinaires. Ces personnels sont des initiateurs académiques aux nouvelles technologies (IANTE). Ils jouent un rôle non négligeable dans le développement ; dans la mesure où ils peuvent expliquer et diffuser des didacticiels rédigés par leurs collègues.

L'engagement des collectivités territoriales à travers les conseils généraux des différents départements de l'académie et le soutien du conseil régional favorisent grandement

⁹⁸ Voir Rapport de visite IGEN 30-31 mars 2005. L'ENT de l'académie de Grenoble, le cartable numérique.

l'utilisation des TICE. Elles ont beaucoup investi dans les collèges et les lycées depuis les lois de décentralisation. Tous les EPLE ont reçu des dotations importantes de micro ordinateurs neufs, quelques uns comme le collège d'Ugine en Savoie sont dotés d'une salle multimédia. De plus, les collectivités territoriales sont bien conscientes que la maintenance technique du réseau et du parc machines ne peut être confié à un enseignant moyennant une décharge horaire de 2 heures par semaine alors que la permanence du service offert requiert une présence bien supérieure. C'est ainsi, par exemple, que le conseil général de Haute-Savoie a mis en place le centre ressources informatiques (CRI) d'Archamps que tous les utilisateurs saluent comme une réussite.

Un site académique permet de consulter ces expériences et le CRDP a créé une collection « innovations » depuis 1999 dont le but est, entre autres, de diversifier les supports de diffusion.

2.5. Une académie à la recherche d'un second souffle

L'académie de Grenoble, on l'a vu, a été en pointe dans le domaine de l'utilisation dans la gestion administrative et dans l'enseignement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Aujourd'hui encore, des équipes motivées et soutenues par l'encadrement académique poursuivent des expériences dignes d'intérêt qui ont sensiblement modifié leur conception du métier d'enseignant. Mais force est de constater que leur impact demeure limité, à l'échelle de l'académie.

Ainsi dans le premier degré on ne trouve pas, en dehors des écoles des départements de l'Isère et de la Savoie volontaires pour participer à l'opération « cartable électronique », une utilisation différente des TICE de celle que l'on peut trouver ailleurs. Au cours de ses visites dans les circonscriptions d'enseignement du premier degré, la mission d'inspection générale n'a pas constaté par exemple que le B2i faisait l'objet d'une attention particulièrement soutenue de la part des maîtres et les inspecteurs d'académie doivent rappeler, comme partout en France, l'obligation de transmettre le dossier de compétences au collège lors du passage en classe de sixième. Elle n'a pas non plus observé de pratiques innovantes liées à l'emploi des TICE dans les écoles où elle s'est rendue. En tout état de cause, il n'existe pas de document synthétique qui dresserait un bilan dans chaque département de l'état de cette question.

Dans le second degré, la tonalité n'est guère différente. L'inspecteur général de sciences de la vie et de la terre (SVT) constate dans sa note sur l'état de la discipline que « les TICE ne décollent pas dans l'académie » et pourtant cette discipline est probablement l'une de celles où leur utilisation est la plus répandue. En éducation musicale, on souligne le démarrage lent des nouvelles technologies dans les classes, en histoire et géographie il conviendrait de mieux les articuler avec la discipline elle-même. Si la formation continue dans ce domaine a été l'un des points forts de l'académie, les restrictions budgétaires et les gels de crédits des deux dernières années ont freiné les élans, l'inspecteur général de sciences économiques et sociales regrette qu'il n'ait plus été possible d'organiser d'actions de formation sur les TICE depuis 2002 dans sa discipline. Par ailleurs, les difficultés techniques liées à la maintenance des

appareils et des réseaux, évoquées plus haut sont parfois une cause de découragement, mais c'est la situation commune de la plupart des académies.

Les équipes de professeurs engagées dans des actions innovantes souhaiteraient un soutien plus affirmé des corps d'inspection territoriaux⁹⁹. Une demande similaire a également été faite lors de la réunion du collège académique des inspecteurs généraux réuni à Grenoble le 21 janvier 2005, selon laquelle un plus grand nombre de disciplines devraient s'impliquer dans l'environnement numérique de travail (ENT). Il semble que cette demande ait été entendue puisque les corps d'inspection ont d'un commun accord intégré l'usage des TICE dans le nouveau protocole d'observation des enseignants lors des inspections, ils ont en outre décidé de mettre toutes les informations professionnelles sur le site académique pour habituer les professeurs à utiliser l'informatique.

Les responsabilités au sein de la cellule TICE académique ont manqué de stabilité au cours des dernières années, il conviendrait de concentrer les efforts sur la mise en synergie et la coordination des nombreuses ressources aujourd'hui quelque peu éparses de l'académie.

En pleine harmonie avec la modernité de son environnement économique, l'académie de Grenoble a longtemps fait figure d'académie pionnière en matière d'innovations pédagogiques et d'utilisation des TICE. Des expériences intéressantes y sont certes toujours menées, mais elles n'ont pas réussi à entraîner l'ensemble du système éducatif et n'ont pas fait durablement évoluer les pratiques pédagogiques. Cette image acquise dans le passé n'a pas servi à construire les bases d'un vrai projet pédagogique à l'échelle de l'académie. Ainsi par exemple les TICE et leurs applications pratiques ne sont pas citées dans le programme de travail académique. Il manque la vision prospective qui serait de nature à fédérer toutes les énergies et les projets existants. L'académie de Grenoble s'est en quelque sorte « banalisée », elle semble aujourd'hui à la recherche d'un second souffle. Pour le lui redonner, il conviendrait d'élaborer un schéma stratégique autour de quelques axes à partir de l'expérience acquise. Le développement des TICE n'est pas absent des préoccupations des autorités académiques, mais il manque sans doute encore la volonté d'en faire une priorité.

3. Un climat serein dans les établissements, des réalités éducatives plus contrastées

Lors de ses visites sur le terrain, la mission a été frappée par le climat des établissements qu'on pourrait qualifier globalement de serein. Le contexte, on l'a vu, est favorable : une population scolaire dans son ensemble socialement plutôt favorisée, des résultats aux examens supérieurs aux moyennes nationales, des familles attachées à l'école, le soutien actif des collectivités territoriales, un environnement de qualité.

Cette impression positive doit cependant être nuancée car l'académie présente des poches de difficulté, des zones socialement défavorisées ou géographiquement isolées, qui

⁹⁹ Ibid. p. 6.

nécessiteraient des prises en charge spécifiques. Les résultats de l'enquête SIGNA¹⁰⁰ dans l'académie de Grenoble montrent une évolution récente préoccupante des actes de violence. Sur les deux dernières années, concernant la période janvier - février, le nombre moyen de signalements par établissement progresse de manière surprenante, passant de 2,01 % à 3,14 %, alors que la tendance inverse est observée au niveau national¹⁰¹. La hausse concerne surtout les collèges. Sur la période janvier - février 2005, 15 établissements seulement ont déclaré 10 incidents ou plus, ce qui semblerait indiquer que ce phénomène reste concentré sur un petit nombre de sites.

3.1. Quand la sérénité fait écran aux difficultés concentrées dans certains territoires

Dans certains lycées professionnels, l'absentéisme, lorsqu'il est mesuré avec rigueur, se révèle inquiétant, aboutissant assez vite au décrochage. La situation difficile des enfants de saisonniers, comme on l'a vu plus haut, semble mal connue, voire ignorée. Certains collèges de Grenoble connaissent de manière cyclique des périodes de tension, avec un risque réel d'explosions de violence qui semblent prendre l'académie de court quand elles surviennent. Enfin, sur ce territoire comme ailleurs, le mal être des adolescents, les conduites à risques ne sont pas l'apanage de quelques élèves mais peuvent toucher de nombreux jeunes quels que soient leur origine sociale, le type de formation suivie ou le lieu de leur scolarisation.

On l'a vu, dans cette région prospère, il existe des espaces où les conditions de vie sont difficiles. Le département de l'Ardèche par exemple n'occupe que la 52^{ème} place pour le revenu fiscal déclaré. Aux problèmes sociaux s'ajoutent souvent des problèmes sanitaires et l'état de santé des élèves n'est pas également florissant sur tous les points de l'académie.

Le contexte académique globalement favorable devrait permettre une vigilance et une réactivité accrues à l'égard des établissements les plus fragiles qui restent peu nombreux. C'est bien la mobilisation de toute la communauté éducative du collège Olympique de Grenoble qui a permis à cet établissement d'améliorer de façon sensible son image et ses résultats scolaires, de pacifier son climat. La décision de l'inspecteur d'académie de l'Isère d'intégrer enfin ce collège à un REP en juin 2004 semble bien tardive au regard de nombreux indicateurs qui auraient dû permettre depuis plusieurs années de le classer en ZEP. Si la situation de ce collège a évolué de manière positive, elle demeure fragile et doit être durablement soutenue pour prévenir des crises toujours possibles dans un contexte instable, comme le prouvent des événements récents survenus dans un collège voisin, situé dans le même quartier difficile de Grenoble.

¹⁰⁰ Enquête nationale de la DEP sur le signalement des actes de violence par les établissements du second degré.

¹⁰¹ Moyennes nationales : pour janvier - février 2004 : 3,03 %, janvier - février 2005 : 2,71 %.

3.2. La violence scolaire : un phénomène insuffisamment mesuré, une prévention à conforter

Il faut se garder de toute conclusion hâtive et rester prudent dans l'analyse de la violence scolaire dans l'académie de Grenoble, car à ce jour l'ampleur du phénomène reste mal connue : le taux de réponse moyen à l'enquête SIGNA est inférieur de 15 points à la moyenne nationale.¹⁰² De très nombreux établissements ne renseignent donc pas l'enquête sans que l'académie réagisse avec suffisamment de vigueur à cette négligence. La fiabilité des indicateurs concernant la violence, l'absentéisme, les abandons en cours de scolarité, le nombre de conseils de discipline est essentielle pour analyser l'évolution du climat des établissements et construire une véritable politique éducative. Les services administratifs des inspections académiques et du rectorat recueillent bien les données fournies par les établissements mais il manque de façon évidente une dimension politique au traitement de ce dossier. Les IA IPR chargés des établissements et de la vie scolaire ne sont pas destinataires de ces informations qui les concernent pourtant au premier chef. Au-delà du suivi administratif, il serait souhaitable de partager cette connaissance du fonctionnement des établissements afin de mieux prévenir les situations de crise en mettant en place avec tous les responsables une procédure d'alerte en cas de dysfonctionnement, ce qui permettrait d'éviter une amplification des problèmes.

En terme de prévention, si l'essentiel du travail a été réalisé jusqu'à présent au niveau départemental, l'académie vient de prendre un certain nombre d'initiatives, signe d'une nouvelle mobilisation contre la violence scolaire. Une enquête lancée en décembre 2004 a permis de recenser une soixantaine d'actions conduites dans les établissements pour faire progresser le respect dans toutes ses dimensions. Elles enrichiront le site académique à la rentrée 2005 et serviront de support à des journées académiques de prévention de la violence en 2005-2006. L'IA-DSDEN de l'Ardèche, chargé très récemment du dossier de la prévention de l'absentéisme et de la violence en milieu scolaire, fait le point du dossier dans une note au recteur en date du 31 mai 2005 et propose deux objectifs pour les trois années à venir : réduire de 15 % l'absentéisme et les actes d'incivilité et de violence. Enfin la convention tripartite du 13 septembre 2004 et le protocole d'accord du 4 octobre 2004, conclus entre les ministères de l'Éducation nationale, de la Justice et de l'Intérieur, ont bien été déclinés au niveau départemental. Cette impulsion nationale ne manquera pas de re-dynamiser des partenariats académiques plus anciens, comme l'espère notamment le procureur général près la Cour d'appel de Grenoble lors de l'entretien qu'il a accordé à la mission.

Jusqu'à une date très récente, l'académie de Grenoble n'avait pas senti l'impérieuse nécessité de clarifier ses objectifs dans le domaine éducatif. La mission a constaté l'absence de directives claires concernant la vie scolaire et le faible encadrement des personnels d'éducation. La principale difficulté tient sans doute à l'absence d'une véritable équipe chargée de la vie scolaire au niveau académique.

¹⁰² De septembre 2003 à février 2004, taux de réponse moyen à l'enquête : au niveau national : 78 %, pour l'académie de Grenoble : 63 %.
De septembre 2004 à février 2005, taux de réponse moyen à l'enquête : au niveau national : 74 %, pour l'académie de Grenoble : 59 %.

3.3. Un pôle vie scolaire à la recherche de son unité

Il est difficile de parler d'un pôle académique vie scolaire réellement constitué, uni par des objectifs communs et clairement définis. Le pôle ou la cellule vie scolaire n'apparaissent pas en tant que tels dans l'organigramme du rectorat où l'on distingue d'une part la DIVET, division administrative de la vie des établissements, d'autre part, le proviseur vie scolaire enfin, les IA-IPR EVS. Sur le site de l'académie, c'est le proviseur vie scolaire qui apparaît d'abord comme « animatrice de cette cellule », sans que l'on distingue bien qui la compose et quels domaines elle couvre précisément.

Le positionnement géographique respectif des inspecteurs et du proviseur est plutôt une entrave à la constitution d'une véritable équipe. Les IA IPR EVS partagent ainsi un petit bureau dont l'exiguïté pose problème lors des entretiens, parfois confidentiels, des inspecteurs avec les divers personnels rencontrés. Le proviseur vie scolaire bénéficie d'un bureau indépendant, situé à un autre étage en face du bureau du recteur, ce qui permet des échanges aisés avec la direction de l'académie, dans une position de membre de fait du cabinet du recteur, mais qui ne facilite pas l'indispensable travail en équipe avec les inspecteurs du pôle.

A cette séparation géographique symbolique correspond une séparation fonctionnelle puisque les IA-IPR et le PVS n'ont quasiment pas de dossiers communs !

L'analyse de la situation des postes des IA-IPR EVS pourrait expliquer en partie ce fonctionnement particulier. Jusqu'en mars 2005, l'académie ne bénéficiait que de deux postes d'IA-IPR, ce qui semble insuffisant compte tenu de la taille de l'académie. De plus, si le premier poste est occupé depuis plus d'une décennie par le même IA-IPR, le second poste a vu se succéder à une forte cadence des inspecteurs, les deux derniers en position de stagiaires n'étant que partiellement disponibles pour le travail en académie du fait de leur formation. Quels que soient l'investissement et le dynamisme des deux inspecteurs, leur mission est difficile dans ce contexte. On peut s'interroger sur les causes de ces changements successifs, pénalisant pour l'organisation du service et pour la constitution d'une véritable équipe, solide et reconnue, alors que l'académie de Grenoble paraît attractive pour la plupart des autres personnels.

Le poste de proviseur vie scolaire connaît une plus grande stabilité puisqu'il est occupé depuis 5 ans par le même personnel de direction. Son champ de compétences s'est considérablement étendu au fil des années, débordant largement aujourd'hui le strict domaine de la vie scolaire, même si le PVS intervient prioritairement dans la formation des personnels de direction et l'animation du CAVL¹⁰³. Le cumul de ses missions devient tel qu'une enseignante faisant fonction de personnel de direction adjoint a été recrutée comme adjointe du PVS à cette rentrée pour prendre en charge le suivi de certains dossiers dont les projets d'établissement !

Quelle que soit l'origine de cette organisation particulière, le bon fonctionnement d'un pôle académique vie scolaire nécessite une concertation permanente et une répartition claire des tâches, respectueuse des statuts des personnels. La mission a pu constater à son arrivée une certaine confusion dans la définition des champs de compétences de chacun et des problèmes

¹⁰³ CAVL, conseil académique de la vie lycéenne.

manifestes de communication qui ne facilitent pas l'émergence d'une véritable politique éducative au niveau académique.

Depuis la rentrée 2004, le recteur a voulu clarifier la situation en délivrant des lettres de missions aux inspecteurs et au proviseur vie scolaire¹⁰⁴. Par ailleurs l'« équipe » vie scolaire a été sensiblement renforcée avec l'affectation en mars 2005 d'un troisième inspecteur, très expérimenté dans le domaine de la formation continue. On peut espérer que l'arrivée de cet IA-IPR supplémentaire, le renforcement de la cohésion de l'équipe permettront de donner une nouvelle impulsion à l'animation des personnels au plus près du terrain et aider à l'élaboration d'une politique éducative cohérente et ambitieuse pour l'académie de Grenoble.

3.4. La nécessaire relance de l'animation et du pilotage des personnels

La fonction documentaire est reconnue dans l'académie de Grenoble par les collectivités territoriales qui ont prêté un soin particulier à l'aménagement et à l'équipement des CDI. C'est le domaine privilégié de l'IA-IPR le plus ancien, secondé par une enseignante documentaliste confirmée. Mais de l'avis général, l'encadrement des conseillers principaux d'éducation a été, lui, négligé depuis plusieurs années. Pourtant l'académie compte, pour l'année 2004-2005, 562 CPE dont la courbe des âges révèle une relative jeunesse du corps, ce qui constitue un atout indéniable pour la mise en œuvre de projets éducatifs dynamiques et qui devrait susciter une réflexion particulière en terme de gestion des ressources humaines et de formation continue. L'animation et le pilotage des CPE est traditionnellement le domaine réservé du second poste d'IA -IPR EVS dont on a vu qu'il avait connu beaucoup de changements de titulaires. Les entretiens avec divers personnels ont confirmé ce déficit regrettable d'encadrement des CPE. : peu ou pas d'accompagnement sur des questions aussi importantes que la laïcité, l'absentéisme...Les CPE ont parfois fonctionné en autogestion d'où les risques de tension avec les responsables d'établissement pour l'organisation des services par exemple. En cas de conflit, certains chefs d'établissement ont pu se sentir « désavoués ou résignés », ce qui traduit pour le moins une médiation et une communication insuffisantes.

Ces situations restent heureusement exceptionnelles et les CPE ont essayé avec plus ou moins de réussite mais souvent avec conviction et dynamisme de s'organiser en réseau au niveau des bassins pour améliorer leurs pratiques professionnelles. Ce dispositif existe depuis une dizaine d'années dans l'académie mais fonctionne dans une certaine confusion sur les modalités d'organisation des réunions, sur la désignation des coordonnateurs, sur le financement des intervenants¹⁰⁵. Ce système doit être piloté de manière plus rigoureuse pour éviter certaines dérives aujourd'hui corrigées : regroupements trop fréquents ou mal préparés, exceptionnellement regroupements transformés en réunions syndicales. Les IA-IPR EVS

¹⁰⁴ Lettres de mission datées du 29 octobre 2004.

¹⁰⁵ Il semble ne pas y avoir de règle uniforme : le rectorat prend en charge les formateurs extérieurs dans les crédits de la formation continue dans le sud de la Drôme et en Ardèche, mais ce n'est plus le cas dans le bassin de Chambéry depuis 2 ans ; des CPE déclarent même s'être cotisés pour payer un intervenant de leur choix !

doivent conforter leur légitimité en intervenant dans la prévention et la gestion des conflits en établissement. Leur rôle doit aussi être d'observer, d'évaluer et de diffuser les actions innovantes mises en place.

Des expériences sont engagées dans plusieurs établissements à l'initiative des équipes éducatives : projets de vie scolaire, « carnet du citoyen », charte du comportement et même « note de vie scolaire » préfigurant une nouveauté inscrite dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole. Enfin, il faut souligner l'action souvent volontariste et dynamique des personnels d'éducation et de surveillance dans l'accompagnement pédagogique, l'aide au travail personnel, l'ouverture culturelle. Certaines équipes éducatives font donc preuve d'initiatives intéressantes dont l'académie devrait évaluer la pertinence pour valoriser et diffuser ces bonnes pratiques isolées et encore mal connues. Ce relatif abandon des personnels éducatifs surprend d'autant plus que le CRDP de Grenoble a acquis une notoriété nationale pour la qualité de ses nombreuses productions concernant la vie scolaire. La richesse de ce travail semble insuffisamment exploitée au niveau local et pourrait davantage enrichir la réflexion académique sur le fonctionnement de la vie scolaire.

3.5. Une politique éducative à construire autour de priorités clairement identifiées

On ne peut parler d'une véritable politique éducative, cohérente et globale, organisée autour de quelques priorités clairement identifiées. D'ailleurs, dans le document de travail de janvier 2004, il est vrai aujourd'hui obsolète, intitulé : « Proposition de contrat 2003-2006 : administration centrale- académie de Grenoble », aucun chapitre ne traite des questions de la vie scolaire. Certains dossiers font cependant l'objet d'une attention plus grande depuis plusieurs années avec des effets mesurables sur le terrain comme la politique de santé en faveur des élèves ou encore le partenariat avec les collectivités territoriales ou des institutions comme la Justice¹⁰⁶.

3.5.1. *La politique de santé en faveur des élèves*

Elle est pilotée depuis 1983 par le médecin conseiller technique du recteur, personnalité reconnue sur le plan national pour la qualité de ses recherches, avec comme principale priorité la santé de l'élève, c'est-à-dire le dépistage et la prévention dès l'école primaire des troubles des apprentissages, notamment dans le domaine du langage écrit et oral¹⁰⁷. La mission a relevé les excellentes relations de travail des conseillers techniques du service social et de la santé au niveau académique et départemental, celles-ci influent positivement sur le fonctionnement des médecins, infirmiers et assistants du service social sur le terrain où les équipes sont constituées et fonctionnent de manière complémentaire et efficace, comme la

¹⁰⁶ Signature d'une convention académique. En Ardèche, un partenariat ancien s'est établi sur la question de l'enfance en danger entre le Conseil Général, le Procureur, l'Education nationale. Un guide, fruit de cette collaboration, a été largement diffusé en février 2005.

¹⁰⁷ Le médecin conseiller technique du recteur est neurophysiologiste, médecin de santé publique et dirige un laboratoire de recherche de l'Inserm. Il intervient également à l'IUFM.

mission a pu le constater lors de ses visites. Une politique volontariste de production et de diffusion de documents de qualité nourrit l'action des personnels dans les établissements.

L'académie se félicite du pourcentage élevé d'établissements ayant mis en place un comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, plus de 80 % selon le bilan académique 2002-2003. C'est le fruit d'une action partenariale inscrite dans la durée. L'objectif quantitatif ne peut cependant suffire et l'efficacité des actions mises en place doit être évaluée plus précisément. Les CESC ont parfois une existence purement formelle, dans cette académie comme ailleurs. Leur réussite est étroitement liée au dynamisme d'une équipe qui rassemble le plus souvent les personnels sociaux, de santé et d'éducation.

3.5.2. *Un dossier trop longtemps oublié : l'internat.*

A côté de ces questions qui font l'objet d'un suivi régulier, certains domaines ont été longtemps négligés. C'est le cas par exemple de l'internat.

La mission a été alertée dès le début de ses visites d'établissement et lors des divers entretiens sur la situation d'abandon de ce dossier pourtant important compte tenu des spécificités de l'académie et ce, malgré l'impulsion forte donnée par le ministère ces dernières années.

La proportion d'internes dans le second degré public dans l'académie de Grenoble est nettement supérieure à la moyenne nationale¹⁰⁸, situation qui s'explique aisément par les caractéristiques de ce vaste territoire qui comporte des zones rurales et montagnardes enclavées. Les collèges proposant un hébergement en internat sont peu nombreux¹⁰⁹ mais la demande des familles est difficile à analyser et il reste des places vacantes dans les petits internats ruraux, en Ardèche par exemple, ce qui mérite réflexion¹¹⁰. A l'inverse, la situation semble tendue dans certains lycées et LP dont la capacité d'accueil semble parfois insuffisante sans que l'académie, à notre connaissance, n'ait procédé à la moindre étude pour évaluer précisément la demande non satisfaite. Les collectivités territoriales, quant à elles, ont fait de réels efforts pour l'entretien de ces locaux qui offrent dans l'ensemble des conditions tout à fait satisfaisantes d'hébergement.

On l'a vu, certains élèves manquent d'ambition, leurs choix d'orientation peuvent être liés à l'offre de formation de proximité. Plus qu'ailleurs, l'internat est, dans cette académie, pour de nombreux élèves habitant dans des territoires enclavés une nécessité, pour d'autres une chance pour poursuivre des études conformes à leur projet d'orientation, sans parler de la situation particulière des enfants des professionnels du tourisme accaparés par leur profession pendant la saison et qui préfèrent mettre leur enfant en internat.

L'académie n'avait pas conduit de réflexion sur ce sujet depuis plusieurs années. Pas de formation spécifique prévue pour les personnels d'éducation, transformation de très nombreux postes d'infirmières d'internat en postes d'externat, pas d'évaluation des besoins à court et

¹⁰⁸ 4,9 % d'internes en 2003 pour l'académie de Grenoble pour une moyenne nationale de 3,6 %, plaçant l'académie au 19^{ème} rang national.

¹⁰⁹ 20 pour une capacité d'accueil de 1352 places, dont 7 pour le seul département de l'Ardèche.

¹¹⁰ L'académie compte 27 LP avec internat pour une capacité d'accueil totale de 2823 places et 49 LEGT avec internat pour une capacité de totale de 4153 places (y compris les internats des cités scolaires).

moyen terme. Les lettres de mission que le recteur a remises aux membres du pôle vie scolaire fin octobre 2004 n'y font d'ailleurs pas allusion.

Il semble que l'académie ait depuis réagi. Souhaitant lancer la réflexion sur le problème de l'internat, deux réunions ont été organisées en janvier et mars 2005 avec des correspondants pour chaque bassin de l'internat qui ont fait ressortir la gravité du problème des infirmières non logées en terme de sécurité et d'accueil des élèves à besoins spécifiques, la nécessité d'élaborer des projets éducatifs en internat, de former les personnels, enfin de travailler étroitement avec les collectivités territoriales sur ce dossier.

Cette étude sur la situation des internats semble aujourd'hui en effet indispensable au moment où les bassins sont appelés à réfléchir sur l'évolution de la carte des formations. La réflexion académique ne devra pas se limiter à des analyses quantitatives pour répondre à des situations d'urgence, comme par exemple l'accueil des internes à la prochaine rentrée dans l'agglomération grenobloise, mais aussi inclure un volet éducatif essentiel. La bonne image de plusieurs établissements privés sous contrat ou des Maisons familiales rurales tient en partie à la réputation de leur accueil en internat et à la qualité de leur politique éducative qui constitue toujours un axe prioritaire des projets d'établissement. L'internat n'y est jamais présenté comme un simple mode d'hébergement, le projet éducatif est toujours construit et cohérent. Les élèves sont globalement pris en charge : aide aux devoirs, soutien scolaire, apprentissage des règles de la vie en communauté, éducation à la santé, vie associative...

La mission ne peut que se satisfaire de cette récente mobilisation de l'académie et préconise un suivi désormais rapproché du dossier de l'internat, essentiel pour la réussite des élèves, en lien étroit avec les collectivités territoriales. L'académie de Grenoble pour diverses raisons n'a pas à ce jour élaboré une politique éducative globale qui permette de guider l'action des responsables sur le terrain. Les services en charge de ce dossier sont très cloisonnés, ce qui génère des problèmes de communication récurrents et paralyse l'action. Les réussites enregistrées dans ce domaine résultent le plus souvent d'initiatives individuelles qui mériteraient d'être davantage valorisées. Cela apparaît comme un point faible de cette académie qui semble avoir quelque peu négligé les questions éducatives alors que paradoxalement les collectivités territoriales en ont fait depuis longtemps une de leurs priorités¹¹¹.

4. Des ressources humaines de qualité mais un modèle de formation en quête d'une nouvelle dynamique

La mission a pu rencontrer l'ensemble de l'équipe d'encadrement de l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de l'académie de Grenoble. Son rôle dans la formation initiale

¹¹¹ L'académie peut compter sur des partenaires nombreux prêts à apporter leur aide financière ou technique pour l'amélioration de l'accompagnement éducatif : aides aux transports et voyages, financement des projets sportifs et culturels (accès aux musées, à l'opéra, au cinéma...). Toutes les collectivités locales sont très présentes, les conseils généraux et aussi la Région Rhône-Alpes qui finance depuis 1991 le « Permis de réussir », opération très connue et appréciée des établissements.

et continue des personnels enseignants constitue en effet une facette importante de la gestion des ressources humaines, l'autre dépendant directement de l'organisation interne au rectorat des services de formation continue, intégrant également l'accompagnement des personnels en difficulté. Les relations de l'IUFM avec les autorités académiques et les corps d'inspection sont bonnes, bien structurées autour du correspondant académique de l'inspection générale, des coordonnateurs du groupe et des représentants des disciplines.

4.1. La formation initiale des personnels enseignants

4.1.1. La formation des professeurs des écoles : des disparités problématiques

La première année de formation se caractérise par un travail sérieux de préparation au concours de recrutement du professorat des écoles. Les résultats ne pouvant être comparés que diachroniquement puisque le concours n'est pas national, la mission ne souhaite s'appesantir que sur la seconde année, qui articule formation en IUFM et formation dans les écoles.

Le contenu de la formation des professeurs des écoles de deuxième année tel qu'il est présenté dans le livret édité par l'IUFM, semble bien adapté aux besoins. En revanche les entretiens avec les stagiaires ont mis en évidence un important déficit d'articulation entre « le curriculum formel et le curriculum réel¹¹² ». Les représentants des professeurs des écoles (PE) jugent la formation initiale un peu trop théorique, et apprécient l'intervention des instituteurs maîtres formateurs (IMF) dans la formation en raison de leur connaissance réelle du terrain, de ses exigences et du climat professionnel.

Mais la critique que les PE2 formulent le plus fréquemment porte sur le manque d'harmonisation entre les pratiques des formateurs en charge des différents groupes de la même promotion. Ceci se traduit par une forte diversité des documents de référence, une hétérogénéité des modèles didactiques et pédagogiques proposés, et des exigences différentes selon les groupes et résulte simplement de la liberté pédagogique de chaque enseignant, responsable d'une discipline ou d'un module.

La mission a noté la faible articulation constatée entre la recherche et la formation. Alors même que les enseignants chercheurs de l'IUFM entretiennent des relations étroites avec des laboratoires scientifiques universitaires de qualité¹¹³, et que leurs travaux sont reconnus, cette activité de recherche ne paraît pas vraiment influencer la conception des plans et les contenus de formation, ainsi que les entretiens avec les personnels rencontrés l'attestent.

L'analyse des plans de formation, comme les discussions menées dans les départements, ont montré que la formation initiale des professeurs des écoles, ne tenait pas non plus

¹¹² Selon l'expression de Viviane Isambert-Jamati (1990) : *Les savoirs scolaires*. Editions Universitaires.

¹¹³ Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM) en collaboration avec l'Université Stendhal et le Laboratoire des sciences de l'éducation en collaboration avec l'université Pierre Mendès - France.

particulièrement compte des conditions d'enseignement que la plupart des PE2 rencontreront dans leur premier poste, (classe unique, cours à plusieurs niveaux), laissant entièrement aux inspecteurs tuteurs le soin de familiariser leurs jeunes collègues avec ces réalités, dans le cadre des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier (AEM).

Les stagiaires regrettent également que les retours de stage soient insuffisamment utilisés pour mettre en œuvre un suivi personnalisé des difficultés rencontrées, les quelques commentaires livrés sur tel ou tel cas particulier ne répondant pas à leur attente d'une analyse de l'expérience vécue. Elle constitue pourtant bien l'apport essentiel d'une formation en alternance.

Enfin il faut noter le bon fonctionnement de la formation en AIS résultat d'un travail commun entre l'IUFM et le responsable académique de ce dossier, l'inspecteur d'académie adjoint de Haute-Savoie.

Même s'il convient de relativiser le regard traditionnellement critique porté par les stagiaires sur leur formation, il pourrait être néanmoins pertinent de prêter attention aux inquiétudes et aux incompréhensions exprimées lors de ces entretiens. Une trop grande disparité des exigences, des demandes et des « doctrines » portées par les différents intervenants dans la formation initiale des professeurs d'école, si elle était avérée, pourrait nuire en effet à l'efficacité de cette formation, et ne contribuerait pas à rassurer les stagiaires quant à leur évaluation.

4.1.2. La formation des professeurs du second degré

▪ 4.1.2.1. Une réussite hétérogène entre excellence et déficit

La réussite aux concours de recrutement est globalement homogène avec la moyenne nationale, souvent légèrement supérieure. Certaines spécialités connaissent un plein succès tel le concours de PLP génie mécanique (A) avec 40 % de reçus, celui de lettres classiques et modernes avec respectivement 34,73 % et 28,83 % (pour un total de 1393 postes), d'autres sont plus en difficulté, comme pour les CPE avec 4,56 % et les PLP lettres-anglais avec 5,91 %. Le taux le plus faible, 2,81 %, pour la philosophie n'est pas significatif, en raison d'un très faible nombre de postes ouverts au concours national : 38. D'une manière générale la dispersion du taux de réussite va de 2,81 % à 40 % pour une moyenne de 14,29 %. L'hétérogénéité du modèle de formation est ici directement liée en première année aux exigences spécifiques de chaque concours de recrutement.

▪ 4.1.2.2. La deuxième année de formation, entre vigilance et contraintes

L'académie s'inquiète de l'augmentation des cas de stagiaires en difficulté imposant renouvellement et licenciement. Le nombre d'échecs annuels (renouvellement de stage) varie sur les deux dernières années de 20 à 30 pour environ 600 professeurs –stagiaires, soit environ 3,5 à 5 % du corps, et le nombre de licenciements définitifs est compris entre 4 cas et 7 cas.

L'évolution du public recruté est perceptible et au-delà du quantitatif, les responsables de la formation ont signalé l'an passé qu'il fallait surveiller la posture professionnelle des

stagiaires. Toutefois grâce à la vigilance de chacun et à la liaison entre l'IUFM et les corps d'inspection afin d'apporter aide et soutien, l'accroissement du nombre de cas difficiles ne s'est pas traduit par un nombre proportionnel de licenciements.

L'affectation des stagiaires dans les EPLE retenus comme sites d'accueil, est réalisée le plus souvent sur un BMP (bloc de moyens provisoires). Les professeurs-stagiaires sont perçus à la fois comme de véritables ressources pour l'académie et les établissements et un facteur de revitalisation des équipes mais aussi comme une réelle contrainte pour la fabrication des emplois du temps et les frais de déplacement payés par l'IUFM.

Cette affectation tardive (derniers jours d'août) accroît pour le stagiaire l'urgence de trouver un logement (parfois coûteux en cas de marché immobilier localement saturé) et de préparer des cours pour des niveaux de classe trop tardivement connus pour un enseignant novice. L'angoisse des professeurs - stagiaires rencontrés par la mission est telle, qu'ils ont demandé à faire la rentrée après le 15 août, afin de bénéficier d'une semaine supplémentaire pour préparer leur installation professionnelle.

Toutefois, informé par les coordonnateurs des collèges d'inspecteurs et l'inspecteur général correspondant académique, le rectorat a apporté une attention toute particulière aux conditions de mise en stage. La lettre adressée aux chefs d'établissement le 6 juin 2005, définit très précisément les conditions du stage des PLC2 pour la rentrée 2005 discipline par discipline ; elle témoigne d'un effort de suivi individualisé à mettre en œuvre au sein des établissements.

4.2. La formation continue des personnels, levier d'une politique de Gestion des Ressources Humaines dans l'académie ?

La formation continue de l'académie de Grenoble a constitué pendant de longues années un modèle qui, par son organisation en « secteurs », en réseaux de proximité, a parfaitement tissé les liens professionnels nécessaires et produit des dynamiques remarquées sur le territoire¹¹⁴. Mais ce dispositif peine à conserver son acquis et sa réorganisation actuelle ne parvient pas à compenser l'effet défavorable produit par l'amenuisement du volume annuel de formation. De ce point de vue, comme pour l'usage des TICE, l'académie s'est en quelque sorte « banalisée ».

4.2.1. La formation continue dans le premier degré : la fin d'une époque ?

Comme dans la plupart des académies, la question de la convention rectorat -IUFM et IA-IUFM mérite d'être revue de fond en comble. Ni la base d'analyse du « dû » ou « dette » IUFM, fondée sur l'ancien statut des professeurs d'École normale, ni la réalité des heures effectuées par l'IUFM par rapport aux heures dues, ni la situation des brigades de remplacement quasi inexistantes, ne justifient le maintien du statu quo. Bien au contraire, la formation continue du premier degré doit évoluer structurellement.

¹¹⁴ « Une situation enviable et enviée » comme la qualifie l'.IA-IPR SES, Note pour le Collège des IGEN.de l'académie de Grenoble, janvier 2005.

Selon les services académiques et les IEN responsables, la formation continue fonctionne à 75 % (et plus) sur les remplacements provoqués par la venue des PE2 stagiaires¹¹⁵. Si l'on admet, en fonction des moyens actuels en emplois du premier degré, que l'on ne peut faire mieux sous peine d'accroître les effectifs par classe (E/C), le temps semble venu de mener une analyse globale des apports et intérêts respectifs de l'IUFM et des inspections d'académie pour mettre en place les bases d'une autre convention IUFM-rectorat.

L'accompagnement de la politique des langues est une illustration des difficultés à construire une politique efficace de formation continue dans le premier degré. En raison de la relative faiblesse du vivier d'enseignants disposant des connaissances suffisantes, du volume des formations nécessaires pour subvenir aux besoins, et du « volontarisme mesuré » des enseignants à acquérir ces nouvelles compétences, l'opérateur privilégié de formation (IUFM) ne peut répondre véritablement aux attentes et les écoles font appel à des intervenants recrutés par certaines communes. Si les départements de l'académie ne sont ni plus ni moins que les autres en situation de sous-encadrement linguistique, la formation continue ne parvient pas à réduire le déficit en ce qui concerne « l'habilitation à l'enseignement des langues ». C'est pourquoi certains départements comme l'Isère font appel à des formations externes à l'IUFM, notamment par l'université.

4.2.2. Une réorganisation provoquée de la formation continue dans le second degré

Selon de nombreux interlocuteurs, la réussite de l'académie aux examens dépendrait pour une large part de l'« attachement professionnel » des équipes éducatives à l'idée d'avancer ensemble, d'échanger sur les pratiques et de diffuser les innovations. Cet esprit de réussite s'exprimait en grande partie à travers les actions de la formation continue.

Le dispositif en place ces dernières années a été qualifié « d'usine à gaz », non sans raison au regard d'un certain nombre d'indicateurs comme le coût en emplois¹¹⁶. L'autorité académique, conformément à la mission de rééquilibrage des comptes qui lui avait été donnée, s'est attachée à mettre en place un dispositif moins dispendieux, sacrifiant sans doute en passant, inévitablement quelques déterminants de la réussite de l'ancien modèle.

La formation continue contribue à maintenir et à accroître l'efficacité d'une population de près de 58 000¹¹⁷ personnes et à les accompagner pour répondre à la priorité nationale de modernisation de l'administration. La question est posée de savoir si sa nouvelle organisation favorisera l'accomplissement de cette mission dans le cadre de la loi sur la formation tout au long de la vie¹¹⁸. Les diminutions de crédits consacrés à la formation continue des enseignants

¹¹⁵ Le bilan 2003-2004 de l'Isère montre qu'aucune des 52 actions de formation proposées n'est effectuée sur le remplacement par un Titulaire remplaçant : 86 % par remplacement PE2. et 14 % sans remplacement. En 2005 pour 78 formations prévisionnelles, 2,6 % par remplacement, 26,9 % sans remplacement, et 70,5 % par les PE2.

¹¹⁶ Soixante-seize emplois en 2003-2004, contre 28 actuellement.

¹¹⁷ Sur les 57675 personnels hors enseignement supérieur et ITARF majoritairement en enseignement supérieur. Données rentrée 2004.

¹¹⁸ Il s'agit de la loi du 16-7-1971, le décret du 14-6-1985 intitulé « Formation professionnelle des fonctionnaires de l'Etat », la loi du 4 mai 2004 relative « à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social ».

atteignent depuis 2001-2002 plus de 20 %¹¹⁹ et près de 30 % pour les ATOS, se traduisant respectivement par une réduction de 33 % du nombre de journées de formation pour les uns et de 29,8 % pour les autres¹²⁰.

En conséquence, le très fort habitus professionnel caractéristique de l'académie en matière de formation continue des personnels enseignants, semble¹²¹ déstabilisé et le taux de personnes formées¹²² par rapport au public potentiel fortement réduit, au risque de distendre le lien professionnel que nos interlocuteurs évoquaient dans les entretiens.

4.2.3. La formation continue entre synergies et cloisonnements

Si la DIFOR (division de la formation) est un service unique et apprécié de gestion financière de la formation continue pour tous les types de personnels, les cellules de gestion pédagogique (ingénierie des enseignants, des ATOS, de l'encadrement) apparaissent cloisonnées selon les corps d'appartenance. C'est ainsi que le centre académique de formation des personnels de l'administration (CAFA) ne semble connaître aucune évolution.

La formation des personnels d'encadrement a été réorganisée en date du 18 octobre 2004 en « un conseil académique à la formation des cadres », composé de deux groupes opérationnels chargés respectivement de la formation initiale et de la formation continue des personnels de direction. L'existence des différentes cellules de gestion de la formation continue obère les initiatives de formations intercatégorielles et ralentit le processus d'avancée simultanée.

Concernant la formation continue des enseignants, elle est avant tout centrée sur une commande passée par les corps d'inspection. Elle devrait être complétée par une formulation de besoins en provenance de l'établissement, notamment à partir de « conseils de formation » pour l'heure non constitués. Cette analyse des besoins en établissement est apparentée à un véritable plan de formation de l'établissement (P.F.E), plan mis en place dans d'autres académies, dont la caractéristique fondamentale est l'ancrage dans le projet d'établissement. Cette vision de la gestion des ressources humaines en établissement est fort intéressante mais ne va pas jusqu'à son terme dans l'académie, précisément parce qu'elle ne prend pas appui sur le projet d'établissement et ses perspectives.

L'organisation de réunions et conférences, pour intéressantes et pertinentes qu'elles soient, ne semblent pas de nature à ancrer des pratiques professionnelles. La création récente des commissions de bassin en date du 9/05/2005 doit permettre, dans son esprit, de réguler la remontée des besoins de formation. Le dispositif actuel reste donc à mi-chemin entre une « formation continue sur commande descendante » et une « formation continue ascendante sur besoins exprimés localement ».

¹¹⁹ Une forte baisse du budget de la Formation continue sur les 4 articles (10, 30, 50 et 70) du chapitre 37.20. Formation continue des enseignants. -24, 5 %, puis -22 %. Formation continue des ATOS -18 %, puis -11 %. Formation continue personnel de l'encadrement -32 %, -5 %.

¹²⁰ Données du service DIFOR « journées stagiaires xls » exercices scolaires 2001-02, 02-03, 03-04

¹²¹ Taux habituel d'assiduité supérieur de plus de 10 % à la moyenne nationale, *enquêtes DESCO*.

¹²² Chute effective en 2001 de 54 % à 39 % pour remonter en 2002-2003 à 43 %. (*enquêtes DESCO*).

On peut regretter enfin que l'acteur à son poste de travail ne soit pas invité à exprimer ses besoins de formation, alors que les tâches effectuées sont de plus en plus évolutives, dépendantes des autres postes et rythmées par des échéances communes. Cette analyse des postes de travail, classique dans d'autres organisations (services et entreprises) semble faire ici défaut. A un moment où il conviendrait de stimuler le sentiment d'appartenance à son institution pour fonder la motivation des agents, l'acteur risque ici d'être coupé du système.

4.2.4. *La formation initiale et continue à la croisée des chemins*

Sous l'effet des contraintes structurelles et budgétaires avec lesquelles les autorités académiques doivent composer, l'académie de Grenoble a dû réorganiser son dispositif de formation qui constituait depuis longtemps un élément essentiel de son image et de son identité pédagogiques. Les bonnes relations existantes entre l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres et les personnels d'encadrement de l'académie, notamment les corps d'inspection, permettent de maintenir une formation initiale dans l'ensemble satisfaisante.

C'est dans le domaine de la formation continue que l'académie toutefois a le mieux la main pour appliquer ses propres conceptions de la gestion des ressources humaines. Mais les modes d'organisation choisis ne semblent pas favoriser a priori l'émergence de fortes synergies intercatégorielles, dans la mesure où le cloisonnement des structures prévaut sur leur unification, contrairement à ce qui a été fait pour la gestion financière avec la mise en place d'une direction unique.

De même, alors que le dossier unique, composé en établissement et transmis à une date commune aux services compétents, regroupe l'ensemble des actions du projet d'établissement, la formation continue nécessite une succession de phases distinctes d'inscription et de mise en stage, selon les types de formation, à candidature individuelle, à public désigné, promotionnelle, etc., en quelque sorte à rebours du modèle du dossier unique, avec étalement dans le temps des procédures de candidature. Certes la charge de travail du service de formation continue s'en trouve ainsi répartie sur une plus longue plage de temps, mais cette procédure ne permet pas aux établissements de disposer, en fin d'année scolaire et même au début de la suivante, d'une vision tant de l'évolution des compétences que du départ en stage de ses personnels. La formation continue risque d'y perdre son pouvoir de mobilisation, devenant conjoncturelle et passive et s'écartant d'une gestion des ressources humaines articulée avec le projet d'établissement. Elle ne permettrait pas l'évolution coordonnée des compétences professionnelles au sein d'une équipe éducative afin d'atteindre ensemble les objectifs fixés. Dès lors, il n'est pas certain que la formation continue soit encore bien perçue comme le levier d'une politique de GRH. Elle est aujourd'hui à mi-chemin entre un passé trop dispendieux mais efficient et un avenir plus économique, mais aux effets encore incertains.

Toutefois le projet de création d'une « maison de la formation »¹²³ peut être en mesure de constituer à nouveau un point d'appui efficace pour le pilotage académique de la GRH et parfaitement lisible à moyen terme, ainsi que l'indique le document du service.

¹²³ Ainsi nommée dans le projet de service de la DIFOR.

— 3^{ème} partie —

Des priorités de gestion affirmées, mais un projet d'académie en attente

La succession des recteurs, notamment dans les cinq dernières années, n'a probablement pas permis à l'académie de se lancer dans une réflexion approfondie en vue d'élaborer un véritable projet académique. Le contexte national, lui-même influencé à la fois par les nécessaires économies budgétaires et la mise en oeuvre de la LOLF¹²⁴, a conduit à privilégier le retour à l'équilibre de gestion conformément à « la feuille de route » que le recteur de l'académie a déclaré avoir reçue lors de sa nomination à la fin décembre 2003¹²⁵, cette préoccupation prenant dès lors le pas sur les décisions axiologiques à moyen et long termes en matière de pilotage de l'enseignement, la conjoncture a en quelque sorte prédéterminé une part importante de l'action pédagogique.

1. Les priorités affichées et les priorités perçues

1.1. Un retour à l'équilibre des moyens budgétaires et des emplois

Le retour à l'équilibre de gestion dans l'académie a nécessité un traitement volontariste au cours des exercices 2004 et 2005, pour réduire la surconsommation en emplois¹²⁶ et les dépassements budgétaires constatés¹²⁷.

Les efforts entrepris ont porté leurs fruits, puisque le déficit de 2004 a été en très grande partie réduit. A la fin du mois de mai 2005, la situation budgétaire est la suivante :

¹²⁴ Cf. projet de service Rectorat de l'académie de Grenoble. 15/06/2004 et Note relative à la préparation de la rentrée 2004 Inspections Générales de l'Éducation nationale (IGEN, IGAENR), Suivi permanent des services académiques. Mai 2004.

¹²⁵ Cf. Lettre d'information aux personnels de direction. Recteur de l'académie de Grenoble. 25/03/2004.

¹²⁶ 300 selon le Recteur Marcel Morabito : Point presse du 21.01.2005, « Les affiches » de Grenoble et du Dauphiné P 2 ; évaluée à 250 ETP enseignants, dans la « Note de bilan de rentrée 2004 » des inspections générales.

¹²⁷ Entretiens internes au rectorat rendus anonymes et données issues des services.

- si l'on retient les trois chapitres 31.93, 31.95, 31.97, un excédent de 28,7 ETP est constaté ;
- si l'on s'en tient aux chapitres 31.93 et 31.97 3 (approche de la DAF du Ministère), une surconsommation de 40 ETP apparaît. La rentrée 2005 se présente donc sous les mêmes auspices que la rentrée 2004 c'est-à-dire une situation de quasi retour à l'équilibre¹²⁸.

La communauté éducative et notamment les représentants des personnels ont parfaitement perçu cette priorité affichée de « gestion économe », l'ont relativement bien comprise et acceptée^{129 130}, même si elle a créé inmanquablement des tensions. Cependant ils n'en ont pas perçu d'autres et réduisent pour l'instant la politique académique au seul discours « gestionnaire ».

1.2. Des priorités ministérielles déclinées au niveau académique et un projet de service rectoral

La mission constate, tant dans le dossier de rentrée 2004, que dans le programme de travail académique 2004-2005,¹³¹ la volonté du recteur de mettre en œuvre les « priorités ministérielles et leurs déclinaisons académiques » pour reprendre le titre du chapitre du dossier de rentrée. Les chantiers actuels répondent donc aux commandes nationales : la maîtrise des langages fondamentaux, les articulations entre les degrés d'enseignement, les liaisons inter - cycles, l'accompagnement des nouveaux enseignants à l'entrée dans le métier (AEM), la nouvelle 3^{ème}, etc.

Par ailleurs, la volonté de réorganiser les services administratifs dans le cadre d'une politique nationale de modernisation de l'administration est, elle aussi, tout à fait perceptible. Ainsi, un projet de service rectoral¹³² a été lancé, invitant chacune des divisions à réaliser un état des lieux et à proposer des perspectives. Structuré en objectifs transversaux et en objectifs spécifiques à chaque service, il a eu un effet interne manifestement mobilisateur au sein du rectorat, d'autant plus qu'il reprend une partie des éléments issus des projets élaborés par les services eux-mêmes.

Toutefois, le projet de service, pour pertinent qu'il soit, ne peut prétendre jouer un rôle fédérateur en dehors de l'administration rectorale, de même que le PTA dans sa déclinaison des priorités ministérielles ne peut, sans faire apparaître clairement les actions qui seraient spécifiques à l'académie de Grenoble, appuyées sur les constats faits dans les départements, les établissements et les circonscriptions, se substituer à un projet plus ambitieux dont la

¹²⁸ Suivi permanent des Services académiques. Grille d'observation relative à la préparation de la rentrée 2005 dans l'académie de Grenoble. Les correspondants académiques des IG. juin 2005.

¹²⁹ Ce qui est probablement dû au dialogue social entrepris par le Recteur et rappelé dans le point presse en janvier 2005, les représentants des personnels et les parents d'élèves du CTPA et CAEN ayant attesté devant la mission la facilité de rencontre des autorités académiques Recteur et Secrétaire Général de l'académie.

¹³⁰ Entretien avec les représentants des personnels du CTPA et CAEN Question des membres de la mission : « Le projet d'académie a-t-il été voté en CTPA. ? réponse : « Non. La réalité, c'est la gestion des moyens ».

¹³¹ Inscrits dans le PTA comme dans le « Dossier de presse de rentrée 2004 », chacun sous l'intitulé : « Priorités ministérielles / déclinaisons académiques ».

¹³² Document interne : Recteur réf 2004-744.

vocation consisterait à mettre en synergie autour d'enjeux et d'objectifs bien déterminés l'ensemble des acteurs du système éducatif, les ressources internes¹³³, mais aussi externes¹³⁴ de l'académie.

En tout état de cause, la mission d'inspection générale n'a pu disposer d'aucun autre document identifiant les visées stratégiques et leurs conséquences sur l'organisation de l'enseignement dans l'académie.

1.3. Une culture hétérogène des tableaux de bord

Les visites effectuées par la mission d'inspection générale dans les services du rectorat, des inspections académiques, dans les circonscriptions d'inspection de l'enseignement du premier degré et dans les établissements du second degré, ont mis en évidence une situation très hétérogène en matière de tableaux de bord. Sous réserve d'une information incomplète sur les outils en usage, il semble bien que l'académie n'ait pas bâti, à ce jour, en dialogue avec l'échelon départemental, une batterie d'indicateurs fiables et partagés, distincts de ceux utilisés classiquement pour la gestion lors des comités techniques paritaires, académique ou départementaux.

Il convient cependant de rappeler que la présence de deux académies sur le territoire d'une seule collectivité, ne facilite pas les choses car la plupart des indicateurs économiques, sociaux, culturels, tant des services de l'INSEE ou d'autres organismes, que de ceux de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale sont globalisés et concernent l'ensemble de la Région Rhône-Alpes, ne contenant que très rarement des données spécifiques à la seule académie de Grenoble. Cette analyse distincte et précise des réalités académiques n'existant pas, il reviendrait aux services statistiques rectoraux de la conduire avec l'aide et le concours de la DEP. Il est certes possible de trouver des statistiques et des études spécifiques pour chacun des départements de l'académie dans le projet d'action stratégique de l'État en département (PASSED) élaboré par chaque préfet, mais d'une part, beaucoup de données n'y figurent pas systématiquement et, d'autre part, les indicateurs sont, là aussi, rapportés aux moyennes régionales.

Quoi qu'il en soit, la mission a pu constater que « la culture du tableau de bord » comme outil d'aide au pilotage n'était pas encore bien répandue dans l'académie de Grenoble. Fort peu d'établissements la partagent et ont constitué à l'aide des divers programmes nationaux ou académiques pourtant nombreux (IPES, EPP, Agora, Structures et Services, Signa, évaluations, bilans de rentrées, documents des services de l'information et de l'orientation, etc.) un tableau de bord. A cet égard, la fiche « Brise » créée par les services académiques pour chaque établissement constitue un outil très intéressant, dont il conviendrait sans aucun doute de développer l'utilisation et surtout la connaissance par les équipes éducatives qui, au mieux, contestent la validité de ses chiffres, au pire n'y prêtent pas attention, comme a pu le constater l'équipe d'inspecteurs généraux dans ses rencontres avec les enseignants.

¹³³ Rectorat, Inspections d'académie, et au sein de la communauté éducative de l'éducation nationale (les enseignants, les ATOS, les parents).

¹³⁴ Ministères, collectivités, entreprises, milieux associatifs, etc.

Dans les circonscriptions d'enseignement du premier degré, les situations sont tout aussi diverses. Quelques inspecteurs motivés se sont bâti un tableau de bord synthétique et performant, mais à leur usage exclusif, au mieux partagé avec l'équipe restreinte de leurs conseillers pédagogiques, mais quasiment jamais exposé en conseil d'IEN; d'autres se contentent des indicateurs institutionnels nationaux, académiques ou départementaux sans les ordonner de façon particulière ; d'autres enfin ne voient absolument pas l'utilité de constituer de tels outils. Ainsi, pour ne prendre que quelques exemples, les indicateurs de l'enseignement spécialisé et adapté sont rarement consultables sur un document départemental synthétique et commenté, car l'inspecteur chargé de l'AIS peine à obtenir les informations nécessaires, triées et ordonnées, de la part des autres circonscriptions ; il en va de même pour les évaluations en CE2 et en 6^{ème} dont les résultats sont très diversement exploités. La grève des directeurs d'école, inégalement suivie, perturbe certes la remontée des données, mais ne peut expliquer à elle seule cette hétérogénéité des usages.

Cette situation dans les circonscriptions n'est pas sans conséquence sur les outils de pilotage départementaux des inspecteurs d'académie. Tous disposent de tableaux statistiques élaborés par les services qui leur servent peu ou prou de tableau de bord, mais les données en sont dispersées et quelquefois parcellaires. Leur état dépend en fait de la qualité des personnels qui les ont traitées et aussi de la possibilité ou non pour l'inspecteur d'académie de disposer d'un collaborateur capable de construire un tel outil. Certains départements comme l'Isère ou la Haute-Savoie ont ainsi pu construire des tableaux récapitulatifs et synthétiques des emplois, des moyens financiers et des données pédagogiques qui fondent en partie le projet éducatif départemental tant pour le premier que pour le second degré, de même le département de la Drôme a mis au point un document très complet sur les sorties sans qualification qui ne semble pas avoir d'autres équivalents dans l'académie¹³⁵

A l'échelon académique, le service statistique produit en liaison avec les autres divisions et notamment le service académique de l'information et de l'orientation (SAIO) de très nombreux documents et la banque de données est impressionnante. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils soient utilisables tels quels pour bâtir des tableaux de bord. La mise en œuvre de la loi organique relative aux lois de finance (LOLF) incite naturellement les académies à se doter d'indicateurs diversifiés. Mais il s'agit surtout d'indicateurs de gestion qui ne peuvent se transformer en outils d'aide au pilotage pédagogique qu'après un travail concerté et minutieux de vérification, de croisements et de mise en perspective, afin de n'en choisir que quelques uns, mais significatifs et surtout partagés par l'ensemble des acteurs pour fonder un diagnostic et engager une action collective adaptée mobilisant l'ensemble de l'encadrement et du corps enseignant.

Il n'est pas apparu à la mission que ce travail avait été réellement engagé dans l'académie de Grenoble. On pourrait conclure que la diversité des outils reflète le souci de n'imposer aucun modèle d'aide au pilotage; mais ni l'analyse des entretiens conduits à l'occasion des visites, ni le modèle d'organisation de l'action pédagogique (PTA, chantiers académiques, etc.) ne permettent de conclure à une telle volonté. La mission note simplement que les autorités

¹³⁵ Suivi permanent des politiques nationales : Enquête relative aux sorties sans qualification (IGEN/IGAENR), Note à l'attention de l'IGAENR, correspondant académique. Inspection académique de la Drôme.

académiques et départementales ne considèrent pas encore la réflexion sur l'élaboration de tableaux de bord concertés comme une priorité.

1.4. Une « démarche de pilotage pédagogique partagé »¹³⁶ aux contours encore incertains

« Le pôle pédagogique », cité dans le PTA 2004-2005, existe depuis l'année scolaire 2000-2001, pourtant ses contours et ses mécanismes de fonctionnement ne semblent toujours pas explicites. L'académie s'est dotée de groupes de travail dans lesquels sont représentées toutes les catégories de cadres de l'académie afin de produire une démarche de pilotage partagé autour des « cinq chantiers »¹³⁷, recouvrant cinq axes transversaux. La distinction entre pôle pédagogique et chantiers n'est pas très aisée à comprendre.

Ni l'un, ni l'autre ne sont des instances de décision, mais plutôt de proposition et de mise en œuvre, puisqu'il y a un bureau du pôle pédagogique devant lequel ces propositions peuvent être présentées avant d'être finalement validées par le recteur seul. Le document du PTA ne dit pas comment est composé le « bureau du pôle »¹³⁸.

Les entretiens conduits par la mission d'inspection générale avec les différents interlocuteurs n'ont pas permis de répondre précisément à ces questions et, si l'existence du pôle est bien attestée depuis près de cinq ans, elle n'est pas connue des établissements et encore moins des équipes enseignantes. Les nombreux groupes de travail n'ont, semble-t-il, pas encore vraiment réussi à faire passer l'intercatégorialité dans les pratiques. Les entretiens menés avec les divers représentants des corps d'inspection ont montré qu'ils travaillaient peu ensemble, IA-IPR avec IEN-ET ou IEN-CCPD, pas plus d'ailleurs qu'avec le CSAIO et ses services¹³⁹. Le déficit d'axes communs de travail est aussi sensible à l'intérieur d'un même corps (IEN-ET par exemple) et pourtant les inspecteurs territoriaux bénéficient de la présence de quatre coordonnateurs. Les collaborations entre inspecteurs pédagogiques régionaux et inspecteurs d'académie existent mais, selon nos interlocuteurs, dépendent davantage des relations interpersonnelles que du fonctionnement du pôle pédagogique.

Les deux idées directrices de ce schéma organisationnel, démarche de pilotage partagé et intercatégorialité sont sans nul doute fécondes, mais les contours du dispositif sont si incertains qu'il n'est pas identifié clairement par ceux auxquels il est censé apporter aide et expertise. Les « chantiers », installés depuis septembre 2004, avec un cahier des charges précis, paraissent constituer l'ossature du pilotage pédagogique. Dans ces conditions, il est permis de se demander s'ils peuvent aussi fournir des instruments d'une efficacité suffisante pour conduire une action sur le long terme.

¹³⁶ Pour reprendre en titre la volonté du recteur de l'académie de faire de la « démarche de pilotage pédagogique partagé » un « mode de travail constant ». cf. ; PTA p. 11.

¹³⁷ Le PTA 2004-2005 met en évidence 5 axes transversaux et cinq chantiers. : enseignement professionnel, nouvelle 3^{ème}, articulation second degré - université, nouveaux enseignants, maîtrise de la langue.

¹³⁸ PTA ; p. 11.

¹³⁹ Note de l'IGEN SVT sur l'état de la discipline dans l'académie de Grenoble. Février 2005.

2. Les modes de pilotage implicites de l'académie

2.1. Le pilotage par le PTA

Dans le préambule du programme de travail académique il est écrit : « Le projet académique assure la cohérence de l'action éducative à l'échelle de l'académie. Dans ce contexte, les inspecteurs d'académie inspecteurs pédagogiques régionaux et les inspecteurs de l'Éducation Nationale de l'enseignement technique proposent un plan de travail académique en commun »¹⁴⁰.

Comme le PTA est le seul document d'orientation de politique éducative mis à disposition dans l'académie de Grenoble, il faut bien en conclure qu'il constitue implicitement aussi le projet académique. Il est l'un et l'autre. C'est donc l'instrument de pilotage essentiel de la politique académique. On notera cependant que l'enseignement du premier degré n'y est évoqué que dans le chantier « prévention de l'illettrisme ».

Si la mise en exergue des priorités académiques, à travers les chantiers ouverts et la composition des groupes de suivi, concourt à la bonne lisibilité du PTA, le registre d'écriture reste, comme dans de nombreuses académies, plus proche du formel que du fonctionnel.

En effet, faisant explicitement référence au statut des personnels, décret de 1990¹⁴¹ et à sa circulaire d'application, il énumère les missions classiques des corps d'inspection territoriaux, qu'il est certes toujours bon de rappeler, mais ne fixe pas d'objectifs concertés, quantifiables et évaluables; à cet égard, il ne paraît pas anticiper les évolutions provoquées par la mise en œuvre prochaine des dispositions de la LOLF (objectifs, moyens engagés, résultats).

Ainsi par exemple, ce document ne contribue pas à définir une stratégie d'inspection et donc de gestion des personnels (GRH), car il ne fait pas l'estimation, même approximative, du volume d'inspections nécessaires, d'une part pour assurer aide et accompagnement collectif auprès des équipes éducatives dans les établissements et, d'autre part pour, procéder aux inspections individuelles dans le cadre de la gestion des carrières des personnels (formation, avancement d'échelon au choix ou à l'ancienneté, mutation, etc.). Il n'établit pas non plus de véritables priorités entre les missions d'inspection et les multiples missions académiques ou nationales (Commissions paritaires, suivi de dossiers particuliers, groupes de pilotage divers, etc.).

Le PTA est un instrument de pilotage sans aucun doute opérationnel pour les priorités ponctuelles qu'il contient, il ne l'est pas pour fonder une stratégie d'ensemble.

¹⁴⁰ Ibid. p. 4.

¹⁴¹ Décret n° 90-675 du 18-07-1990, note de service n° 90-143 du 04-07-1990. Ibid. p. 5.

2.2. Le pilotage par l'évaluation des personnels et/ou l'animation des équipes

Ainsi que nous venons de le voir, le choix n'a pas encore été formalisé entre un suivi intermittent des carrières des personnels¹⁴² et une présence éclatée des corps d'inspection dans d'autres missions, multiples et peu évaluées. En effet, tous les documents disponibles (PTA¹⁴³, « protocole d'inspection en établissement », « états des disciplines »), mettent en avant d'une part le rôle de l'inspection individuelle, mais également la pertinence de pratiques plus collectives dans l'accompagnement d'actions pluridisciplinaires ou interdisciplinaires.

Toutes les modalités d'inspection sont évoquées, mais elles ne sont pas hiérarchisées et aucune ne fait l'objet de préconisations particulières. L'analyse des rapports des inspections réalisées dans un même établissement depuis cinq ans met clairement en évidence son caractère très majoritairement monodisciplinaire et solitaire. La référence au projet d'établissement est très rare, de même que l'évocation de décisions prises collectivement et inscrites dans un projet disciplinaire qui impliquerait que toute l'équipe enseignante d'une même discipline soit inspectée ou du moins rencontrée. On note toutefois qu'un nombre croissant de rapports fait état de la tenue provoquée d'un conseil d'enseignement en présence du chef d'établissement au terme de la visite. Le même indice de rareté se retrouve dans l'enseignement du premier degré concernant les inspections de cycles ou d'écoles.

Si des inspections individuelles ont effectivement lieu dans le cadre des dispositifs pédagogiques particuliers (IDD, TPE, PPCP, etc.), elles ne semblent jamais pluridisciplinaires. La mission d'inspection générale n'a pas non plus relevé dans les contributions des IGEN, dans les entretiens conduits lors des visites d'établissements ou à l'occasion des rencontres avec l'ensemble des corps d'inspection, de témoignage d'une stratégie particulière de l'inspection, résultant par exemple d'une commande académique d'inspections ou d'animations croisées favorisant une harmonisation progressive des pratiques pédagogiques et d'évaluation. Des cas isolés peuvent exister, mais seraient alors d'initiative individuelle ou purement conjoncturels.

Dans ce contexte, le « protocole d'inspection en établissement » élaboré pour la première fois pour cette année 2004-2005 par le collège des IA-IPR en concertation avec des personnels de direction « donnant le cadre à appliquer avec souplesse afin d'harmoniser les modalités de collaboration entre inspecteurs et chefs d'établissement... » constitue une avancée pertinente et correspond à ce que de nombreux collègues d'IA-IPR et IEN-ET ont fait dans d'autres académies depuis quelques années.

Il semble donc que l'académie ait choisi, implicitement tout au moins, de s'en tenir dans les faits aux modalités classiques du suivi de carrière des personnels, forcément imparfait en raison du délai trop important entre deux inspections¹⁴⁴ et du travail « émietté » souvent signalé par les corps d'inspection, qui estiment que 32 % des inspections prévues ne peuvent avoir lieu pour des raisons conjoncturelles académiques ou nationales. On peut se demander si

¹⁴² Selon un délai entre deux inspections variant entre 4 ans et 10 ans.

¹⁴³ PTA 2004-2005, p. 6.

¹⁴⁴ DEDI cf. 1^{ère} partie § 2.5.2.

cette stratégie implicite de l'inspection individuelle et solitaire est la mieux adaptée pour mettre en œuvre une démarche de pilotage pédagogique partagé et faire réellement évoluer les pratiques enseignantes vers le travail en équipe.

2.3. Le pilotage par le suivi des chantiers nationaux et académiques

2.3.1. *Mise en œuvre et suivi des réformes*

Au-delà de quelques difficultés ponctuelles¹⁴⁵, les corps d'inspection ont parfaitement impulsé et accompagné¹⁴⁶ la mise en œuvre des réformes dans les écoles, les collèges et les lycées de l'académie de Grenoble, comme en témoignent à la fois le site académique, les sites départementaux, et les modules de formation continue des enseignants du premier et du second degrés. Mais si les phases d'impulsion, d'information et d'accompagnement ont été effectivement réussies, il en va différemment pour la phase de contrôle de conformité pédagogique et didactique, sans doute comme dans beaucoup d'académies. Ainsi, les bilans en 2001-2002 sur l'aide individualisée, en 2002 sur les IDD dans 25 collèges, semblent être les seuls documents réellement disponibles concernant la mise en œuvre ; il n'a pas été depuis lors procédé à un autre état des lieux après réformes.

En l'absence de commande forte et explicite, le pilotage par l'observation des effets produits sur les pratiques des enseignants, l'évaluation des élèves, les coûts, les contraintes structurelles etc., n'a pas entraîné une mobilisation collégiale de l'encadrement pédagogique. Certaines disciplines dressent isolément un tableau plus ou moins précis de la situation. Ainsi, la note concernant l'histoire et géographie analyse assez précisément les IDD et estime « à 90 % le taux de mise en œuvre en 5^{ème}, 60 % en 4^{ème} selon une enquête par «déclaration orale». On remarquera enfin que «30 % ont détourné le dispositif», offrant même l'occasion à l'inspecteur général de les qualifier de « faux IDD » ou encore de « fourre-tout ». La note sur l'ECJS, avec sa tonalité sombre, renforce le sentiment d'une réalité des pratiques professionnelles éloignée des attentes. Voici trois titres de paragraphe qui sont très significatifs : « l'enseignement de l'ECJS entre adhésion et contrainte », « une pluridisciplinarité mal comprise et rarement mise en œuvre », « Vers l'émiettement des approches, des contenus et des démarches pédagogiques »¹⁴⁷. Des éléments épars se trouvent également dans les comptes rendus de mathématiques ou de sciences.

C'est donc plus une logique d'impulsion qui sous-tend l'activité des corps d'inspection, que celle d'analyse de l'évolution des pratiques effectives. Pourtant, il revient à l'institution de vérifier que ne s'opère, parfois même à l'insu des équipes enseignantes, sous le poids de

¹⁴⁵ Certains établissements visités ont signalé un déficit d'accompagnement par exemple sur les TPE qui avaient posé des problèmes dans l'harmonisation des procédures d'évaluation entre les jurys.

¹⁴⁶ Souvent en formation continue, soit dans des modules académiques signalés en histoire - géographie par exemple, ou dans des modules d'établissement ou inter-établissement (en SVT) avec Note établie sur mission de suivi spécifique de M. Jacquemond. l'aide d'un Réseau Pédagogique de proximité.

¹⁴⁷ Note de l'IA-IPR H-G à Monsieur le Recteur, 06-10-2004. L'enseignement de l'éducation civique et l'ECJS dans l'académie de Grenoble.

contraintes particulières ou d'interprétations mal comprises, un glissement qui se trouve conforté au fil du temps, lorsqu' aucune analyse qualitative ne vient compléter le repérage d'une simple mise en place structurelle.

L'étude de la diffusion des réformes dans les établissements visités par les membres de la mission tend à montrer que l'absence de la phase de contrôle de conformité peut expliquer en partie pourquoi une réforme nationale est susceptible de ne pas porter les fruits escomptés.

A cet égard, le PTA de l'académie de Grenoble rappelle donc à juste titre les missions des corps d'inspection et leur apport spécifique dans le pilotage pédagogique. Toutefois, cette référence explicite ne correspond pas réellement aux choix implicites constatés dans les pratiques des inspecteurs.

2.3.2. Bassins de formation et pilotage pédagogique

L'académie de Grenoble compte dix-huit bassins de formation¹⁴⁸ dont trois, situés le long de la vallée du Rhône sont bi-départementaux entre l'Ardèche et la Drôme. Il s'agit des bassins Drôme-Ardèche nord, Drôme-Ardèche centre et Drôme-Ardèche provençales auxquels s'ajoutent pour ces deux départements respectivement le bassin Ardèche méridionale et le bassin Romans–Bourg-de-Péage. Le département de l'Isère en compte six (agglomération grenobloise, Isère rhodanienne, Centre-Isère, Grésivaudan, Alpes-Isère et nord-Isère), le département de la Savoie en a trois (Chambéry-Aix, Maurienne, Albertville), enfin le département de la Haute Savoie en comprend quatre (Annecy, Annemasse, Cluses et Thonon).

La Région Rhône-Alpes quant à elle comprend trente-cinq « zones de territorialisation » qui, restreintes à l'académie, recouvrent à peu près les bassins de formations.

Remplaçant l'ancien découpage en districts, la constitution de ces bassins de formation a pour objectif de coller le mieux possible aux réalités économiques des bassins d'emploi, c'est là l'explication principale des bassins bi-départementaux dans la vallée du Rhône, mais s'ils offrent cet avantage, ils présentent l'inconvénient de ne plus correspondre à d'autres découpages internes à l'Éducation nationale, tels que les circonscriptions d'inspection du premier degré, les zones d'intervention des centres d'information et d'orientation (CIO) ou les secteurs des groupements d'établissements (GRETA). Il convient cependant de noter qu'il est plus facile de concilier ces divers découpages dans les départements de la Savoie et de la Haute Savoie en raison du relief qui pousse à la concentration des activités autour des grandes villes dans les vallées.

Jusqu'à une date récente, les bassins n'avaient pas de rôle particulier dans l'académie de Grenoble, sauf celui traditionnel d'être un lieu convivial d'échange, de réflexion sur des préoccupations communes et de coordination d'actions éventuelles autour notamment de l'orientation. Selon certains responsables de bassin anciens dans l'académie, une tentative avait été faite, il y a une dizaine d'années, d'instituer le bassin comme instance de propositions dans le cadre de la carte des formations ou des options, mais comme les

¹⁴⁸ Cf. Annexe 1 du présent rapport.

propositions du bassin n'étaient que fort rarement suivies par les autorités académiques, la déception et le découragement ont peu à peu abouti à l'abandon de cette fonction.

La politique académique, en harmonie avec une impulsion nationale engagée dès 1996 dans certaines académies et poursuivie depuis avec des fortunes diverses, relance le pilotage par les bassins de formation. A la rentrée 2004, cette priorité académique¹⁴⁹ qui participe de la volonté de mettre en place « une démarche pédagogique partagée » s'est traduite dans un courrier envoyé le 20 septembre 2004 par le recteur aux chefs d'établissement qui passe une véritable commande institutionnelle aux bassins dans trois domaines : l'orientation (il s'agit de poursuivre le travail entrepris sous l'égide du chef des services académiques de l'information et de l'orientation), la pédagogie (essentiellement l'articulation Troisième/Seconde autour de la nouvelle classe de 3^{ème}) et l'offre de formation, notamment la carte des options de langues vivantes et langues anciennes pour la rentrée 2005, avec la volonté de « redynamiser l'enseignement de l'allemand par l'implantation de classes bi-langues dans les collèges selon l'offre existante dans les écoles élémentaires » et, « en vue de la rentrée 2006, l'ouverture de la réflexion sur l'offre de formation professionnelle ». Tout récemment, les animateurs de bassin ont également reçu la mission de mettre en place « une commission de bassin pour mutualiser les actions de formation issues des projets d'établissements »¹⁵⁰.

Aux fins de cette politique « privilégiant la dimension territoriale », un conseil d'appui est institué auprès de chaque bassin comprenant l'inspecteur d'académie DSDEN, le chef des services académiques de l'information et de l'orientation ou son représentant, le plus souvent l'IEN IO, le délégué académique à l'enseignement technique ou son représentant, le délégué académique à la formation continue ou son représentant, un inspecteur pédagogique régional et un inspecteur de l'Education nationale chargé de l'enseignement technique. La mission de ce conseil d'appui « est d'éclairer l'équipe de bassin par ses capacités d'expertises, tout en la laissant libre de ses choix ».

Il convient de noter que cette nouvelle politique ne remet pas en cause l'autonomie des bassins, ni dans la composition, ni dans les modalités de fonctionnement qui sont très diverses. Dans un petit nombre de bassins, les établissements privés sont invités et participent parfois aux réunions, mais la plupart des bassins ne convient pas les chefs d'établissements de l'enseignement privé à leurs travaux, la politique académique étant sur ce point très prudente, sans rien interdire toutefois.

Tous les bassins semblent se réunir au moins trois fois par an de leur propre initiative, l'inspecteur d'académie est informé du calendrier et invité de façon permanente, il reçoit généralement un compte rendu des séances, mais les bassins en ont rarement un retour, ce qui peut cependant être différent d'un département à l'autre. Aucun moyen ou crédit d'aucune sorte n'est délégué aux bassins (remplacement, HSA, crédits pédagogiques) et la nouvelle politique académique ne semble pas devoir apporter de modification à cet égard.

¹⁴⁹ « Pilotage par les bassins. Un axe de la politique académique pour 2004-2005 : relancer la dynamique territoriale. ». Rectorat Dossier de presse 2004-2005 :

¹⁵⁰ Lettre référence N° GC-NC/LDC 05.050, en date du 9 mai 2005.

On note également que les inspecteurs de l'Education nationale chargés d'une circonscription du premier degré, s'ils sont régulièrement invités dans les réunions de bassin, peinent à y trouver leur place, en raison naturellement de l'ordre du jour abordant plutôt des questions du second degré que de l'enseignement primaire, comme dans la plupart des académies, mais aussi sans doute à cause du découpage des bassins qui chevauchent souvent plusieurs circonscriptions, voire comme dans la vallée du Rhône deux départements, ce qui accroît la difficulté.

Ainsi que l'a dit l'un des responsables de bassin lors de la rencontre avec les inspecteurs généraux, « le nouveau recteur a changé la donne ». D'une part, ils n'avaient jamais été réunis au niveau académique comme ils l'ont été au mois de juillet 2004 et d'autre part, ils n'avaient jamais reçu de commande institutionnelle officielle. Naturellement ces changements ont suscité quelques inquiétudes. Des animateurs ont souligné qu'ils ne souhaitent pas avoir de pouvoir décisionnel en la matière et que ce n'était pas dans leurs attributions au départ, qu'ils « se sentaient donc en quelque sorte embarqués malgré eux ». L'un d'eux a bien résumé le sentiment général dans la formule « Notre fonction de coordonnateur est consensuelle parmi nos collègues parce que notre pouvoir est faible ».

Lors de cette rencontre, les animateurs ont fait observer que le travail de concertation dans les bassins n'empêchait nullement tel ou tel de leurs collègues, quoi qu'il ait pu dire en réunion, d'aller directement plaider sa cause dans les services du rectorat et obtenir satisfaction selon une pure logique d'établissement et sans tenir aucun compte de ce qui avait été collectivement décidé. L'ensemble des participants reconnaissait que ces mauvaises habitudes, si elles devaient perdurer, affaibliraient grandement la crédibilité du bassin et entraîneraient une forme de désengagement.

Dans le même ordre d'idée, certains ont remarqué qu'on ne savait plus très bien à qui il fallait désormais s'adresser et que la « ligne hiérarchique très claire était aujourd'hui brouillée », d'autant plus que « tout le monde a ses propres réunions de bassins bien séparées les unes des autres : les CPE, les infirmières, les gestionnaires, etc. » et « que les corps d'inspection territoriaux convoquent directement les enseignants par le truchement de leur courrier électronique sans que le chef d'établissement en soit informé ».

Ces craintes seront sans doute levées au fil du temps, l'ensemble des participants ayant d'ailleurs reconnu que la commande rectorale avait eu le mérite d'impulser une réflexion et que dans certains bassins, quelques propositions élaborées en commun recueillaient déjà un assentiment général.

Les réticences s'affaibliront sans doute encore si les commandes institutionnelles s'inscrivent dans une vision pédagogique d'ensemble où prédomine l'intérêt général et si aucune demande d'ouverture ne se voit satisfaite après être remontée directement vers les services sans avoir été validée par le bassin.

Enfin, il conviendrait de réfléchir à la constitution des bassins plus en termes de parcours d'élèves et d'animation pédagogique qu'en termes de recouvrement avec des zonages économique-politiques. A cet égard, les bassins bi-départementaux ne semblent pas commodes à faire vivre et à animer, certains établissements visités se trouvant dans une telle structure ont

le sentiment de ne plus appartenir à aucun des deux départements et d'être un peu abandonnés.

Sous certaines conditions, le bassin peut en effet devenir un lieu d'analyse de situation pour une démarche de pilotage partagée et d'aide à la décision.

2.4. Un exemple de pilotage explicite : la politique académique de l'orientation

2.4.1. Une politique de l'orientation claire, marquée par la continuité et ouverte aux partenariats

La politique de l'orientation a toujours été une priorité affichée des recteurs successifs. La stabilité du chef des services académiques de l'information et de l'orientation en poste dans l'académie depuis près de vingt ans n'y est sans doute pas étrangère. Pour la rentrée 2004, par exemple, tout en réaffirmant la nécessité d'une véritable démarche éducative en orientation, le recteur donnait comme principaux objectifs de favoriser l'orientation dans les filières scientifiques et industrielles, de promouvoir une meilleure égalité des chances entre filles et garçons, enfin de consolider l'orientation vers l'enseignement professionnel. Ces axes généraux ne constituent pas une rupture par rapport aux années précédentes, il s'agit moins d'impulser le changement que de consolider les choix antérieurs, confortés par les bonnes performances de l'académie. Il en va de même pour l'affectation où les mêmes priorités sont confirmées d'une année sur l'autre¹⁵¹. Pour le CSAIO et les inspecteurs chargés de l'orientation, c'est cette volonté politique soutenue et clairement affichée par les recteurs qui expliquerait en partie les bonnes performances de l'académie.

C'est une politique depuis longtemps ouverte aux partenariats. Le CSAIO travaille d'ailleurs au sein du rectorat en liaison étroite avec les deux autres conseillers techniques du recteur, le délégué académique à l'enseignement technique (DAET) et le délégué académique à la formation continue (DAFCO) en particulier sur la carte des formations¹⁵². De très nombreuses manifestations sur l'orientation sont organisées sur l'ensemble du territoire régional et notamment à Lyon avec le soutien actif de partenaires variés¹⁵³, au risque parfois de favoriser la fuite des étudiants grenoblois vers l'agglomération lyonnaise. Le lien avec les universités est ancien, un rapport des inspections générales souligne la qualité du dispositif d'information

¹⁵¹ Circulaire rectorale du 25 mars 2004 « objectifs pour l'orientation et l'affectation en vue de la rentrée 2004. » Réf. 04/183/NM/JF.

¹⁵² A noter que ces fonctions n'ont pas connu la même stabilité que celle du CSAIO, d'autant qu'elles ont été fondues pendant trois ans dans une seule délégation académique à la formation initiale et continue (DAFPIC), ce qui amena la création de deux postes d'adjoints, avant que les deux fonctions ne soient à nouveau séparées.

¹⁵³ Citons par exemple le Mondial des Métiers de Lyon, le Salon de l'étudiant de Grenoble, la « Journée du lycéen-années sup campus », la quinzaine « années sup lycées », l'Espace dialogue entre lycéens et enseignants du supérieur via Internet, appelé aussi « forum secondaire - supérieur ». A ces manifestations académiques, s'ajoutent de nombreuses opérations locales.

et d'orientation vers les filières de l'enseignement supérieur¹⁵⁴. Les partenariats ont toujours été très actifs avec les branches professionnelles et les collectivités territoriales. L'implication de la Région Rhône-Alpes va jusqu'au financement d'actions conduites par les établissements en faveur de l'orientation¹⁵⁵. La concertation avec les conseils généraux sur la sectorisation devrait se dérouler dans de bonnes conditions, compte tenu des habitudes de travail en commun avec les collectivités.

Par ailleurs, la collaboration avec l'enseignement agricole est solide : circulaires sur l'affectation co-signées par le recteur et le directeur régional de l'agriculture et de la forêt (DRAF), concertations régulières, brochures très complètes de la DRONISEP.

L'académie de Grenoble affiche ainsi une politique de l'orientation claire, cohérente, ouverte aux partenariats, tous les indicateurs semblent donc converger et incitent à garder le cap.

2.4.2. Une conduite ferme et centralisée des services de l'information et de l'orientation

Une telle continuité reste assez exceptionnelle. Elle s'appuie sur une organisation très structurée de type pyramidal des services d'orientation. L'académie compte 22 centres d'information et d'orientation (CIO) et 210 conseillers d'orientation psychologues (COP). Le CSAIO forme avec les inspecteurs de l'information et de l'orientation, dont deux sont également depuis fort longtemps en poste dans leur département (1977 pour l'un en Savoie et 1989 pour l'autre en Haute-Savoie), une équipe stable et soudée qui se sent étroitement associée à la préparation et à la mise en œuvre de la politique académique d'orientation. Le CSAIO réunit en effet très régulièrement les IEN-IO toutes les trois semaines et les directeurs de CIO une fois par trimestre environ. Chaque inspecteur est responsable du suivi de la politique de la mission générale d'insertion (MGI) dans son département, placée à l'échelon académique sous l'égide du SAIO, trois d'entre eux ont une mission académique¹⁵⁶.

Les inspecteurs assument sans difficulté leur double positionnement académique et départemental, apparaissant comme les conseillers privilégiés des IA DSDEN, prenant souvent en charge, en plus de leurs missions habituelles d'animation du réseau des CIO et de la mise en œuvre de la politique d'affectation, des dossiers variés dans le pilotage pédagogique du département. Il convient de signaler à cet égard l'excellence des documents produits au niveau académique par le SAIO et au niveau départemental par les IEN-IO. Quand ces analyses sont pleinement utilisées et commentées, elles constituent des instruments de pilotage d'une efficacité irremplaçable.

Le CSAIO assisté des IEN-IO met en place pour la première fois cette année un accompagnement individualisé à l'entrée dans le métier des conseillers d'orientation

¹⁵⁴ Rapport de l'IGEN/IGAENR de mai 2004 sur « L'organisation et le suivi de l'enseignement post-baccalauréat et des relations second degré/Universités dans l'académie de Grenoble ».

¹⁵⁵ « L'éducation aux choix est une priorité affirmée dans la stratégie régionale de l'orientation et de la formation tout au long de la vie. Le Permis de Réussir contribue à ce que chaque établissement développe un programme d'information et d'aide à l'orientation dans le cadre d'une véritable démarche d'éducation à l'orientation, intégrée au projet d'établissement », page 13 de l'appel à projets péri - éducatifs 2004-2005-Permis de Réussir.

¹⁵⁶ Le suivi des SEGPA- le suivi, l'animation et l'évaluation des CIO - le suivi du dispositif des « pôles relais en lycée » dans le cadre de la MGI.

psychologues, sous la forme d'une formation individualisée. Ce dispositif a pour objectifs de faciliter l'intégration des nouveaux titulaires, de conforter l'identité et l'éthique professionnelles, enfin, d'améliorer l'action éducative en orientation. L'expérience est intéressante et mérite d'être poursuivie car les nouveaux conseillers ont besoin d'être soutenus dans leurs pratiques professionnelles pour acquérir une réelle légitimité, mieux répondre à l'attente forte des établissements les concernant et être des relais efficaces de la politique académique de l'orientation.

Grâce à ce pilotage très structuré des services, cette politique connaît une « diffusion par capillarité », des inspecteurs et directeurs des CIO jusqu'aux conseillers d'orientation psychologues, elle permet au CSAIO de se positionner comme le véritable chef des services de l'orientation.

3. De la gestion des priorités au pilotage par le projet d'académie

Il convient de rappeler tout d'abord les incontestables succès de l'académie de Grenoble dont la plupart des indicateurs affichent des taux supérieurs aux valeurs nationales et la classent dans le peloton de tête des académies qui réussissent, tout près de Rennes ou Limoges par exemple, surtout si l'on se réfère aux résultats obtenus dans les différents examens, aux taux d'orientation vers la seconde générale et technologique, aux pourcentages d'élèves qui choisissent la série scientifique, aux taux de sorties sans qualification, etc.

Elle dispose en outre, on l'a vu, au cœur d'une région puissante, d'atouts naturels, démographiques, économiques, sociaux et environnementaux indéniables qui la rendent très attractive et en font probablement l'une des académies les plus favorisées de France. Mais il faut aussi considérer que son vaste territoire présente de forts contrastes qui ne sont pas que géographiques entre des départements de montagne que le tourisme a transformés en une sorte « d'Eldorado de l'or blanc » (Savoie, Haute-Savoie et pour partie l'Isère) et des départements qui peinent à reconvertir leur agriculture et leurs industries (Ardèche, Drôme, certaines zones en Isère).

Le système éducatif profite naturellement de ces conditions privilégiées qui expliquent sans doute en partie ses réussites, même s'il ne faut surtout pas oublier la part qui en revient aux qualités maintes fois soulignées des personnels de l'académie, de son encadrement et des synergies mises en œuvre avec les collectivités territoriales.

Mais, et c'est sans doute le paradoxe de ces succès, ils n'ont pas incité l'académie à pousser plus avant l'analyse de ses réalités éducatives pour en identifier les zones de moins grande réussite, en quelque sorte éclipsées par l'éclat des bons résultats globaux. Cependant si la mission du système éducatif est bien de faire réussir tous les élèves dans l'académie de Grenoble comme ailleurs, il conviendrait que, une fois les difficultés repérées, on y consacre l'essentiel de ses efforts puisque le reste va bien, et qu'au-delà de la gestion des priorités ponctuelles ou conjoncturelles, on élabore une stratégie cohérente susceptible de mobiliser, à

partir d'un diagnostic partagé, l'ensemble des ressources académiques, en un mot que l'académie se dote d'un projet académique.

3.1. A la recherche de la synergie et du projet perdus

Ainsi que cela a été développé plus haut¹⁵⁷, le programme de travail définissant les axes prioritaires de l'activité des corps d'inspection tient lieu de projet académique. Aucun autre document synthétique n'a été remis aux membres de la mission d'inspection générale, qui pourrait laisser penser que tel n'est pas le cas. Certes, plusieurs réunions de l'encadrement (IA DSDEN, corps d'inspection territoriaux, conseillers techniques, personnels de direction, animateurs de bassin) sont organisées régulièrement sur des sujets divers concernant à la fois des questions de gestion et de politique éducative pour la mise en œuvre des priorités ministérielles.¹⁵⁸ Par ailleurs, d'autres groupes de travail, s'ajoutant à ceux déjà mentionnés dans le cadre des chantiers listés dans le programme de travail académique, ont été mis en place. Toutefois ces actions qui montrent un souci certain d'accompagner les orientations nationales et participent incontestablement d'un mode de pilotage, ne sont pas structurées autour d'une vision d'ensemble au plan académique.

On peut donc considérer que ce mode de pilotage par priorités ponctuelles et juxtaposées, même si elles impliquent un travail réel des différents acteurs, a été préféré à un autre mode de pilotage conçu autour d'un projet académique fédérateur.

La mission a interrogé tous ses interlocuteurs sur les grandes orientations de la politique académique. Or, que ce soit au sein de l'administration académique rectorale ou départementale, dans les établissements et les circonscriptions du premier degré, ou à l'occasion des nombreux entretiens qu'elle a conduits, la réponse a toujours été qu'« à leur connaissance », il n'y avait plus et depuis longtemps de projet d'ensemble. Pourtant les autorités académiques ont pris soin de développer la communication, comme le montre la signature de deux conventions avec la presse quotidienne et la télévision régionales¹⁵⁹. De même, l'ensemble des documents administratifs et pédagogiques est mis en ligne sur le site académique régulièrement tenu à jour.

Ceux de nos interlocuteurs que leurs fonctions amènent à connaître de plus près la politique académique, citaient les priorités nationales déclinées dans le document du programme de travail, tout en admettant qu'il ne s'agissait pas d'un projet académique. Il faut se rendre à l'évidence, celui-ci n'existe pas dans l'académie de Grenoble. Elle semble du reste s'en passer fort bien et ses résultats ne pas en pâtir.

Mais l'académie se prive en même temps d'un puissant instrument d'analyse, de mobilisation et de synergie. Ce projet introuvable a pour conséquences que le diagnostic de l'académie ne semble pas avoir été fait, (la mission du moins ne l'a pas non plus trouvé), que la nécessité

¹⁵⁷ Cf. Supra ; § 2.1.

¹⁵⁸ Circulaire n° 2005-101 du 27/01/2005 relative à l'organisation des enseignements de la classe de troisième à la rentrée 2005. Circulaire sur la mise en place de la nouvelle série STG en classe de première. 30/05/05. Circulaire du 1^{er} juin 2005 relative à l'enseignement des langues vivantes dans l'académie.

¹⁵⁹ Convention entre le rectorat et le Dauphiné libéré en date du 8/12/2004. Convention entre le rectorat et la direction régionale de FR3 Rhône-Alpes Auvergne, signée le 1^{er} avril 2005.

d'élaborer des tableaux de bord fiables et pertinents ne s'est pas imposée et qu'une animation de proximité mue par une stratégie cohérente d'ensemble n'a pas été mise en œuvre.

Ces manques expliquent pourquoi les zones de moins grande réussite de l'académie ne sont pas placées au centre des préoccupations pédagogiques.

3.2. Les zones de moindre réussite ou les angles morts de l'académie

Ces zones sont d'abord, au sens propre, géographiques. Il s'agit naturellement des réseaux d'éducation prioritaires dont nous avons vu plus haut la complexité et la nécessité qu'il y aurait à en dresser un état des lieux académique aux fins d'une analyse de leur fonctionnement réel dans un premier temps, pour parvenir ensuite à en redessiner peut-être les contours et leur redonner enfin un nouvel élan. L'académie ne partirait pas de rien, des documents existent, dans les départements où le travail d'animation, il convient de le souligner, continue à se faire malgré tout, même si son intensité est variable selon les réseaux, au rectorat où quelques notes de synthèses ont été adressées aux recteurs successifs dans les dernières années, mais les données sont éparées, les bilans hétérogènes et de ce fait la synthèse inexistante car très difficile à réaliser dans ces conditions.

Les interlocuteurs rencontrés à ce sujet ont tous regretté la faible présence des corps d'inspection territoriaux dans ces établissements. L'état du dossier dans l'académie est d'ailleurs illustré par le précédent coordonnateur dans une note en date du 22 octobre 2003 adressée au recteur et demandant « un fort cadrage académique initial pour afficher clairement une volonté politique ». La note en date du 16 août 2004 rédigé par l'inspecteur pédagogique nouvellement chargé du dossier reprend la demande à son compte : « De ce constat : des pistes pour un pilotage académique plus affirmé, un tableau de bord académique, un travail sur les personnels, une attention vigilante sur les pratiques pédagogiques par les corps d'inspection, la démarche Formation Continue n'étant pas la seule possible »¹⁶⁰.

La mission fait le constat que cette question ne figure pas dans le programme de travail académique et ne constitue donc pas une priorité.

Il s'agit ensuite des petits établissements isolés dans la montagne aux prises avec le manque d'ambition des enfants et de leur famille, les pressions locales pour libérer à volonté les élèves ou constituer des classes homogènes de skieurs affiliés au même club, bref de faire passer les intérêts particuliers avant l'intérêt général. On a vu aussi que ces collèges et ces écoles subissaient un absentéisme important sans qu'aucune synthèse puisse le chiffrer avec précision, même si les autorités académiques départementales tentaient de réagir à la fois avec souplesse (calendriers scolaires spécifiques) et fermeté (demandes de dérogation).

¹⁶⁰ Note : Propositions pour un accompagnement à la mise en place des nouveaux contrats de réussite dans les REP. Note du délégué académique pour les REP. 22/10/03. Et Note à monsieur le recteur. REP : Pilotage académique, état des lieux, été 2004. 16/08/2004.

Par ailleurs, les conditions de scolarisation des enfants de saisonniers en ces mêmes lieux n'ont pas fait non plus l'objet d'une étude particulière faute de commande institutionnelle. Les chefs d'établissement, les inspecteurs de circonscription gèrent la situation comme ils peuvent, avec souvent un sentiment de solitude face aux difficultés, en particulier pour les principaux de collège.

Il convient aussi d'évoquer ces établissements situés dans un bassin bi-départemental aux confins de l'académie, déjà trop éloignés de Grenoble et pas encore assez proches de Lyon pour bénéficier du rayonnement de l'une ou de l'autre. La mission d'inspection générale a souvent pu constater lors de ses visites le dévouement remarquable des personnels de direction et de certains membres des équipes enseignantes pour bâtir un projet d'établissement dynamique, sans aide ni appui, recevant au mieux plusieurs mois après et quelquefois jamais, un accusé de réception du projet envoyé à d'obscures instances de validation. Ce qui ne les empêche pas d'agir tout de même. Ne faisant partie ni d'un bassin, ni d'un autre, ni d'un département, ni d'un autre, ils suivent alternativement, selon les dossiers traités, les réunions des uns et des autres, sans avoir le sentiment d'appartenir vraiment à un ensemble bien défini. Mais si la dynamique interne fait défaut, aucune impulsion pédagogique venue d'ailleurs ne la réveille et l'établissement se replie sur lui-même, ne perçoit plus les enjeux et tend à l'autarcie. Il est tombé dans un angle mort de l'académie. L'animation et l'accompagnement de ces établissements ne font pas partie des axes de travail prioritaires de l'encadrement pédagogique de l'académie.

A ces zones géographiques au sens propre, s'ajoutent des champs pédagogiques longtemps délaissés. C'est le cas de l'enseignement spécialisé et adapté qui ne figure pas en tant que tel dans le programme de travail, mais dont il est juste de dire qu'il bénéficie actuellement d'une impulsion nouvelle de la part des autorités académiques, fondée sur des analyses pertinentes et tendant vers une cohérence réaffirmée. Il n'en reste pas moins que la dynamique devra être entretenue afin de combler le retard pris.

Dans d'autres domaines, la mission d'inspection générale s'est étonnée une fois encore qu'aucune étude de fond n'ait jamais été entreprise pour vérifier l'ampleur des départs d'élèves en cours de scolarité de collège, notamment dans certains départements comme la Haute-Savoie alors que ce phénomène est connu depuis fort longtemps¹⁶¹. En outre, certains inspecteurs, arrivés plus récemment d'autres académies, dans le premier comme dans le second degré, ont fait état de leur surprise devant le manque de réactivité global face aux difficultés scolaires rencontrées, parlant même « d'une cécité ou à tout le moins d'un fatalisme des cadres académiques », comme si, satisfaits par les bons résultats maintes fois célébrés, ceux-ci s'étaient résignés une bonne fois à considérer comme incompressible et irrémédiable le pourcentage d'échecs.

La faible attention apportée par l'encadrement aux zones de moins forte réussite a mis en évidence, tant lors des visites des établissements que des entretiens avec les corps d'inspection, l'absence d'un véritable diagnostic pédagogique de l'académie qui l'empêche de cerner précisément ces domaines obscurs.

¹⁶¹ Rappelons ici que l'inspecteur d'académie a demandé une étude approfondie sur ce sujet pour l'année 2005.

3.3. Des tableaux de bord à construire pour des indicateurs partagés

Les remarques qui suivent ne concernent pas seulement l'académie de Grenoble, mais la mission souhaite redire ici qu'elle a rencontré beaucoup de difficultés pour obtenir des indicateurs fiables et concordants entre eux tant au plan national, académique que départemental. Les services statistiques apportent une masse d'information considérable, mais une culture de l'évaluation encore trop superficielle ne permet pas d'en tirer tous les bénéfices. Les raisons en sont nombreuses. D'abord, les données portant sur un même sujet d'étude, mais issues de deux services ou deux niveaux différents, académies, ministère par exemple, ne font pas systématiquement l'objet de croisements pour harmoniser ou expliciter les résultats divergents et sont publiés tels quels, laissant l'observateur dans le plus grand embarras. Ensuite, la collecte des données n'est pas réalisée avec toute l'attention et la rigueur nécessaires parce que l'agent qui accomplit cette tâche n'en mesure ni l'importance, ni les enjeux, personne ne les lui ayant d'ailleurs jamais vraiment expliqués et enfin parce que l'habitude n'est pas encore prise de se doter d'outils de pilotage partagés.

Les sources de données disponibles sont multiples¹⁶². Les membres de la mission ont constaté qu'il en était peu fait usage. Ainsi, très peu de collègues et très peu d'inspecteurs de circonscriptions d'enseignement du premier degré possèdent un tableau synthétique des évaluations CE2-6^{ème} faisant également référence aux résultats complets du DNB (épreuves en contrôle continu et épreuves terminales ponctuelles, comparaison avec d'autres établissements dans d'autres circonscriptions, avec des moyennes départementales, académiques, nationales), voire aux taux d'orientation en fin de troisième. C'est ainsi par exemple que la mission a pu vérifier que les directeurs et directrices de CIO ignoraient totalement le résultat des évaluations CE2 des élèves entrant au collège, considérant que leur travail ne commençait qu'en 6^{ème}. Pourtant, ces informations partagées pourraient constituer les supports privilégiés d'un « conseil pédagogique » d'établissement ou un élément important d'une liaison école - collège¹⁶³. Nous ne reviendrons pas ici sur l'absence complète d'indicateurs tant dans les circonscriptions et les départements qu'au rectorat sur un certain nombre de sujets précédemment évoqués.

L'élaboration collective de tableaux de bord à partir d'indicateurs choisis ensemble dans le cadre d'un diagnostic partagé est le meilleur moyen de construire une culture commune de l'encadrement et de faire prendre conscience à ces personnels des enjeux globaux des parcours scolaires des élèves de la maternelle à l'enseignement supérieur.

¹⁶² RAMSESE, EPP, AGORA, EMI, EPI, BEA, Gaia, Khéops,, Jade, ..., IPES, etc.

¹⁶³ Rencontré dans un collège de l'Isère et inscrit dans le projet de loi d'orientation sur l'éducation.

3.4. Une animation pédagogique sans proximité, ni stratégie

3.4.1. *De l'utilité d'un encadrement pédagogique de proximité*

La mission d'inspection générale a pu vérifier tout au long de ses visites et de ses rencontres dans l'académie de Grenoble l'irremplaçable levier du changement et l'instrument privilégié de gestion des ressources humaines que constitue une animation pédagogique de proximité.

Les IEN chargés d'une circonscription d'enseignement du premier degré jouent ce rôle depuis toujours auprès des instituteurs et des professeurs d'école. Dans chacun des départements, ils ont confirmé que la mise en œuvre des nouveaux programmes, l'appropriation par les maîtres des documents d'accompagnement et l'évolution des pratiques d'enseignement de la grammaire entraînées notamment par l'observation réfléchie de la langue, ne pouvaient se réaliser que par un accompagnement rapproché des équipes enseignantes. Il en va de même pour l'exploitation des évaluations, les progressions de cycles, bref toute la vie pédagogique d'une circonscription. De la qualité de cette animation de proximité dépendent en partie la réussite des élèves (améliorations des résultats aux évaluations, remédiations individuelles et collectives) et la motivation, donc l'efficacité des enseignants.(implications dans des groupes de travail, valorisation des résultats, évolution de carrière).

En interrogeant les enseignants dans les écoles, la mission a constaté qu'ils ignoraient pour une très grande majorité d'entre eux à peu près tout de l'organisation du ministère de l'Éducation nationale¹⁶⁴, qu'ils n'en savaient pas beaucoup plus sur celle de l'administration académique et ne connaissaient pas le nom de son responsable, ils pouvaient en revanche citer celui de l'inspecteur d'académie et donner les grandes lignes de sa fonction au moins pour son rôle dans l'enseignement primaire, mais avouaient sans hésiter que le vrai lien institutionnel, le seul représentant connu et reconnu du système, c'était l'inspecteur de la circonscription entouré de son équipe.

Cette proximité historique entre les enseignants de l'école primaire et les corps d'inspection n'existe pas dans le second degré. On a vu que le délai entre deux inspections pouvait être fort long. Il faudrait donc compenser cet éloignement par une utilisation stratégique des missions d'inspections en promouvant les animations pluridisciplinaires, les rencontres avec des équipes d'enseignants, les visites croisées d'inspecteurs de disciplines et de spécialités différentes dans les établissements, le rapprochement avec les personnels de direction, afin de les aider et les soutenir lorsqu'ils entreprennent de faire évoluer leur collège ou leur lycée. Dans bien des établissements visités, les membres de la communauté éducative ont regretté ce manque d'impulsion académique et l'absence de soutien interdisciplinaire des corps d'inspection. Il conviendrait aussi qu'ils interviennent dans leur fonction d'aide, de conseil et d'appui surtout dans « les zones de moins grande réussite » et les établissements isolés qui y verraient aussi une reconnaissance institutionnelle des efforts entrepris.

Il conviendrait donc d'établir des priorités dans les activités des inspecteurs et d'y mettre en tête de liste l'accompagnement de proximité des enseignants, seul véritable levier du changement, en essayant de limiter le plus possible toutes les autres missions annexes. Une

¹⁶⁴ Le sigle DESCO par exemple n'a quasiment jamais été identifié.

telle stratégie devrait permettre, à terme, de faire l'économie de nombreux groupes de travail et autres comités de pilotages, dans l'académie de Grenoble et dans les autres.

Cette « doctrine d'emploi »¹⁶⁵ des corps d'inspections territoriaux est bien citée dans le programme de travail académique parmi les autres missions, mais elle n'est nullement privilégiée et intégrée dans une stratégie d'ensemble fondée sur un diagnostic et des tableaux de bord communs.

3.4.2. La difficile percée de la politique académique d'orientation au plus près des enseignants dans les établissements

Ces constatations valent aussi pour les services de l'information et de l'orientation, et ses inspecteurs. En effet, malgré la forte cohérence et la continuité de la politique académique en ce domaine soulignées plus haut, les entretiens avec les équipes éducatives, l'analyse des indicateurs lors des visites dans les établissements révèlent pourtant une politique d'orientation encore mal maîtrisée : éducation à l'orientation réduite à une ou deux séances d'information en troisième, évolution parfois problématique des taux de redoublement ou de réorientation dans certains établissements qui ne déclenche pas de réflexion en interne ou de réaction de l'encadrement, absence de volet orientation dans les projets d'établissement. Ces constats ne concernent pas, loin s'en faut, la seule académie de Grenoble mais il est intéressant d'analyser justement dans cette académie où l'orientation a toujours été considérée comme une priorité forte par tous les acteurs intervenant dans le champ de la formation, quels sont les freins et quels pourraient être les leviers du changement, les pistes possibles d'action.

Le CSAIO dit lui-même qu'il ne se déplace pas dans les réunions de bassin sinon pour accompagner le recteur. Il reconnaît d'ailleurs que l'académie « a sans doute un effort à faire dans l'animation effective sur le terrain ».

Les IEN-IO, bien connus des chefs d'établissement, ne le sont pas des enseignants dont une partie ignore même jusqu'à l'existence de la fonction, ils interviennent peu ou pas du tout dans la formation des professeurs principaux. Les documents qu'ils produisent sont de grande qualité mais ceux-ci ne sont pas diffusés aux équipes pédagogiques et sont donc insuffisamment exploités. C'est bien pourtant au niveau des enseignants que se joue l'orientation des élèves, que s'établit le vrai dialogue avec les familles et les élèves. Les conseillers d'orientation psychologues, écartelés entre plusieurs établissements et leurs permanences au CIO, ne peuvent assumer leur rôle de conseiller technique des équipes éducatives avec une présence assez forte, même si la mission a pu aussi observer des cas de remarquable collaboration entre professeurs principaux, petite équipe d'enseignants et conseillers d'orientation, en particulier dans les petits établissements éloignés et rarement visités.

Concernant la formation initiale, l'IUFM accorde, semble-t-il, peu de place à l'approche éducative de l'orientation, les jeunes enseignants ne sont donc pas suffisamment formés à cette responsabilité. Quant à la formation continue, elle semble quelque peu délaisser cette thématique.

¹⁶⁵ Expression à rapprocher de la « doctrine d'emploi » d'un corps d'armée dans le vocabulaire militaire.

Quels que soient donc la qualité et le dynamisme du pilotage des services au niveau académique, la mission a pu constater que les personnels de l'orientation investissent trop peu les établissements et que, sans un accompagnement effectif des équipes éducatives sur le terrain, les directives rectorales contenues dans les circulaires risquent d'avoir peu d'effet.

3.4.3. Les leviers du changement, proximité et stratégie pour l'orientation

Certains départements ont engagé des démarches qui pourraient faire évoluer les pratiques d'orientation des établissements. En Savoie, chaque équipe de direction qui dispose d'une batterie d'indicateurs est reçue par l'IA DSDEN, assisté de l'IEN - IO, dans le cadre de la préparation de la rentrée. La fiche de performances de chaque collègue est analysée en commun à cette occasion. Il est du reste fort dommage que le même exercice ne soit pas fait pour les lycées de ce département alors que les documents sont prêts. La mission d'inspection générale ne peut qu'inviter à compléter le plus tôt possible ce dispositif en y incluant les lycées. En Isère, l'IA DSDEN a donné une impulsion nouvelle aux projets d'établissements en mettant en place un plan de formation des équipes avec organisation de stages départementaux. Ailleurs, l'inspecteur d'académie visite tous les établissements, accompagné par l'IEN-IO.

Ce ne sont là que quelques exemples, mais il conviendrait, en tout état de cause, que les documents remarquables élaborés par ces services ne soient pas portés à la seule connaissance des personnels de direction ou de l'encadrement, mais commentés dans des échanges avec les professeurs « in situ » par les inspecteurs eux-mêmes, en particulier lorsque les taux de fluidité ne correspondent pas aux attentes que laisseraient espérer les indicateurs. C'est en effet à travers les études conduites par les inspecteurs de l'orientation que se révèlent le mieux les résultats des pratiques pédagogiques et éducatives d'une communauté d'enseignants, c'est aussi par la mise en perspective de ces résultats et le croisement avec d'autres données que l'on peut faire prendre conscience aux professeurs des enjeux d'un parcours scolaire d'élève, au-delà des simples performances dans leur discipline. On a vu précédemment que les terrains d'exercice pour de telles manœuvres ne manquaient pas dans l'académie¹⁶⁶.

C'est pourquoi l'implication normale des IEN-IO au niveau académique ne doit pas se faire au détriment de l'investissement de ces cadres dans les départements au plus près des acteurs de terrain, dans les établissements et les CIO qui pourraient être davantage mobilisés. La présence active des directeurs dans les réunions de bassin est appréciée des personnels de direction rencontrés car elle apporte un regard neutre qui permet, à travers le travail d'observatoire du district, d'objectiver certaines politiques implicites d'établissement et d'aider de manière plus générale les chefs d'établissement à améliorer leur pilotage. Dans certaines zones rurales ou montagnardes, élèves et familles ont plus qu'ailleurs besoin de conseils éclairés pour ne pas céder à l'enfermement. La relance du travail en bassin pourrait être l'occasion d'engager une démarche de contractualisation entre les CIO et les établissements qui auraient pour avantage de clarifier le rôle de chacun dans cette mission partagée de l'éducation à l'orientation tout en confortant le positionnement des services.

¹⁶⁶ Cf. supra. § 1.1.1, p. 29-30.

L'académie de Grenoble dispose de services de l'orientation fortement structurés qui peuvent constituer les relais efficaces de la politique de l'orientation. Le pilotage ferme des services, malgré son incontestable qualité, ne pourra cependant atteindre sa pleine efficacité que s'il s'accompagne d'une approche nouvelle centrée sur l'unité d'enseignement que constituent l'établissement et ses personnels. Il faut en effet accompagner les équipes éducatives dans l'analyse des performances aux examens et des flux d'orientation pour donner du sens à leurs décisions et à leur action pédagogique. Ce travail de proximité semble aujourd'hui indispensable pour atteindre les objectifs ambitieux de la politique académique pour la réussite individuelle de tous les élèves, quelles que soient leur origine sociale, géographique et la formation suivie. C'est dire que la politique de l'orientation doit être intégrée à une réflexion plus globale, l'action des services de l'orientation n'ayant de sens et d'efficacité que mise en relation avec l'action pédagogique et éducative dans un projet global.

3.5. Le temps du projet dans l'académie de Grenoble ou le retour de l'ambition

L'académie de Grenoble travaille beaucoup et réussit bien. Elle bénéficie pleinement des avantages naturels de son environnement. Mais elle devrait en tirer meilleur avantage encore. Il conviendrait pour cela qu'elle se livre à une analyse approfondie de ses réalités éducatives plus contrastées qu'on ne le croit généralement afin de mieux en cerner, au-delà des incontestables succès, les zones d'ombre. Il faudrait aussi qu'elle se donne une vraie ambition de faire réussir tous ses élèves où qu'ils se trouvent sur son territoire.

Un fois ce diagnostic fait à partir d'indicateurs choisis et bâtis en commun, il sera temps d'ordonner priorités nationales et priorités spécifiques à l'académie dans une vision stratégique d'ensemble, d'autant plus mobilisatrice qu'elle aura été élaborée dans le cadre d'une réflexion collective. Ni le projet de service rectoral malgré la dynamique qu'il a suscitée dans les services, ni le programme de travail académique, instrument de pilotage opérationnel pour une année ne peuvent tenir lieu de projet académique fédérant toutes les énergies autour de perspectives de progrès clairement définies que l'académie, au vu de ses atouts naturels, se doit d'atteindre.

Après une période marquée par la succession rapide des recteurs et une phase de gestion nécessaire à un retour aux équilibres budgétaires, le temps semble venu pour l'académie de Grenoble de retrouver un second souffle et de se doter d'un projet ambitieux. L'attachement aux vertus de la démarche participative, comme le souligne le secrétaire général de l'académie, la volonté de dialogue, la bonne articulation voulue entre le niveau académique et le niveau départemental, comme l'affirme le recteur sont de bon augure pour y parvenir.

Pascal JARDIN

Jean-Pierre BARRUE

Ghislaine MATRINGE

*Inspecteur général de
l'éducation national*

*Inspecteur général de
l'éducation nationale*

*Inspectrice générale de
l'éducation nationale*

Jean-Marie PRIVAT

Pierre BLANC

Monique GHESQUIERE

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

*Inspecteur général de
l'administration de
l'éducation nationale*

*Inspectrice générale de
l'administration de
l'éducation nationale*

Annexes

Annexe 1 : Carte des établissements de l'académie, par bassins

Annexe 2 : Liste des établissements et circonscriptions primaires visités

Annexe 3 : Liste des entretiens conduits dans l'académie

Annexe 4 : Liste des sigles utilisés

Annexe 5 : Plan d'action stratégique (à venir)

Annexe 1

Liste des circonscriptions primaires et établissements visités

Visites de circonscriptions du premier degré

Départements	Circonscriptions	Écoles	Écoles	IEN-CCPD
Ardèche	Le Pouzin	École du Centre Le Teil	École du Centre La Voulte	Mme Ciccullo
Drôme	Tain l'Hermitage	RPI Gervans - Érôme - Serves	Laveyron	M. Ravat
Isère	Grenoble II	Le Verderet	Beauvert	M. Langlois
Isère	Pont de Claix	Les Poussous Varces	Les Épis d'Or Saint-Paul de Varces	M. Mercier
Savoie	Aix les Bains	Marlioz	Saint-Jean de Chevelu	M. Bernardet
Haute Savoie	Saint Julien en Genevois	Buloz	Beaupré Beaumont - Présilly	M. Zermatten
Haute Savoie	Scionzier	Scionzier	Marnaz	Mme Périe

Établissements du second degré

COLLEGES			
0070012A	Clg Val de la Beume	JOYEUSE	Ardèche
0260029R	Clg Fernand Berthon	SAINT RAMBERT D'ALBON	Drôme
0261090U	Clg Gérard de Nerval	PIERRELATTE	Drôme
0381810L	Clg Gérard Philippe	FONTAINE	Isère
0381780D	Clg Olympique	GRENOBLE	Isère
0730045C	Clg Charles Dullin	YENNE	Savoie
0730010P	Clg de Bonrieu	BOZEL	Savoie
0740032H	Clg le Clergeon	RUMILLY	Haute Savoie
0740040S	Clg André Corbet	SAMOENS	Haute Savoie

LEGT			
0071397F	LEGT	LE CHEYLARD	Ardèche
0260035X	Lycée Camille Vernet	VALENCE	Drôme
0382838D	Lycée La Pleiade	PONT DE CHERUY	Isère
0731392S	Lycée du Granier	LA RAVOIRE	Savoie
0740006E	Lycée Lachenal	ARGONAY-PRINGY	Haute Savoie

LP			
0260042E	LP Jules Algoud (industriel)	VALENCE	Drôme
0380010E	LP Gambetta (tertiaire)	BOURGOIN -JALLIEU	Isère

ETABLISSEMENTS PRIVES			
0381684Z	Clg Les Portes de Chartreuse	VOREPPE	Isère
0071126L	Lycée Saint Denis	ANNONAY	Ardèche
0741285V	LP E.C.A.	ANNECY LE VIEUX	Haute Savoie

Liste des entretiens conduits dans l'académie

Rectorats

- M. Marcel MORABITO, Recteur d'académie, chancelier des universités
- M. Bernard LEJEUNE, Secrétaire général de l'académie
- M. Didier LACROIX, Secrétaire général adjoint
- M. J.M. BATTINI, Directeur de Cabinet
- Mme Martine CAPPONI, DRH
- Mme Céline ARABIAN, contrôleur de Gestion
- M. Noël MARGERIT, Chef du service académique d'information et d'orientation (C.S.A.I.O.)
- M. Jean Gabriel GARCIA, Délégué Académique aux Enseignements Techniques (D.A.E.T.)
- M. Michel BROSSE, Délégué Académique à la Formation Continue (D.A.F.C.O.)
- M. Philippe IDELOVICI, Délégué Académique Validation des Acquis (DAVA)
- Mme Anne Monique PETITJEAN, conseillère TICE, directrice du CRDP
- MM Jean Pierre DOUX et Luc CASSAYRE, IA.IPR Vie Scolaire
- M. Jacques MIRABEL, responsable du Service Apprentissage (SAIA)
- M. Guy CHAUFER et Nathalie CONSTANTINI, Responsables du service Formation continue (DAAF)
- Mme Viviane HENRY, Proviseur Vie Scolaire
- M Michel ZORMAN, médecin, Mme Aline HAMEL, assistante sociale, Mme Françoise ROBICHON infirmière, conseillers techniques du recteur
- **IUFM** : M. MENDELSONH directeur, Mme BARRE de MINAC, Présidente du CSP, Mmes AUBERT, COLLIN, DURAND, MOSER, SIMON, VALLIER directeurs adjoints, Mmes BALICCO, BAURENS, BERNANOCE, COLLET, IMBERT, PLAZY, TRIQUET, chargés de mission du plan de formation

Directeurs diocésains

- M. Marc HERITIER (Ardèche), M. Régis TOURNUS (Drôme), Mme Marie-France TERPEND-ORDASSIERE (Isère), M. Jacques DEROSIER (Savoie), M. Jean BERTHET (Haute-Savoie)

Inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR)

- MM. BALLINI (Sciences Physiques) et CHERQUI (Lettres) coordonnateurs
- M. Eric LAVIS, IA IPR SVT, M. Jean Luc IDRAY, IA IPR Éducation musicale, M. Rémy PASTEUR, IA IPR EPS

Inspecteurs de l'Éducation nationale – Enseignement technique (IEN-ET)

- Mme Françoise BLANC, coordonnateur

- MM. et Mmes -Jacques BOMBLED, Lettres Histoire – Patrick JAMES, STI- André JULLIEN, Économie et Gestion – Maurice LAMBERT, STI- Sophie LELEU, Lettres Anglais- Yvonne VIBERT, Économie et Gestion

Inspecteurs de l'Éducation nationale pour l'information et l'orientation

- Mme Colette PALHEC-PETIT, IEN-IO en Ardèche
- M. Pierre - Yves PEPIN, IEN-IO de la Drôme
- Mme Pascale THOMAS - FAUCHER, IEN-IO de l'Isère
- M. Jacques LEMAITRE, IEN-IO de la Savoie
- M. Jean Louis MOLIE, IEN-IO de la Haute Savoie

Chefs de division

- M Gérard OLIVIERI, Service juridique
- M. Jean PIGETVIEUX, chef de (CERIAG)
- Mme Louise CAVAGNA, chef de la Division des Personnels Enseignants
- Mme Édith JULLIEN, chef de la Division de la Vie des établissements (DIVET)
- Mme Édith ORGERET, Chef de la Division de l'enseignement privé
- Mme Fabienne COQUET, chef de la Division de la Prospective et des Moyens, (DPM)
- Mme Françoise FONTANA, chef du bureau DPM3, SSA du rectorat
- Mme Marie-Thérèse ESCOFFIER, chef de la DIFOR
- M Pierre BERGEAUD, mission Édition, du service Information et Communication
- Mme Annie FORT, responsable de la DARIC (jusqu'en mai 2005)
- MM, JARDEL et ZENATTI, chargés de mission Innovation Valorisation des réussites
- Mme BOMBLED, responsable adjointe de la MGI

Panel des animateurs de bassins

Ardèche

BASSIN	COORDONNATEUR	ADRESSE
ARDECHE NORD	Mme Nadine ARCHINARD Principale adjointe	Collège les Perrières Quartier les Perrières - BP 187 07104 ANNONAY CEDEX 04 75 33 78 83
ARDECHE MERIDIONALE	M. Alain COSTE Proviseur adjoint	Lycée Vincent d'Indy 9 bd du Lycée - BP 628 070006 PRIVAS 04 75 66 38 00

Drôme

BASSIN	COORDONNATEUR	ADRESSE
DROME VALENTINOIS	Mme Patricia BILCOCQ Proviseur	LP Victor Hugo 442 avenue Victor Hugo 26021 VALENCE CEDEX 04 75 41 90 42
	M. Pascal MICHEL Principal	Collège les 3 Vallées 10 rue du Collège 07800 LA VOULTE SUR RHONE 04 75 62 01 88

DROME ROMANS BOURG-DE-PEAGE	M. Bernard PAQUIEN Principal	Collège de l'Europe 16 avenue Antonin Vallon 26303 BOURG DE PÉAGE 04 75 70 36 11
DROME - ARDECHE PROVENÇALES	M. BLACK Principal	Collège Ernest Chalamel Rue Gabriel Péri 26220 DIEULEFIT 04 75 46 43 23
	Mme Anne-Marie GHEMARD Proviseur	Lycée Xavier Mallet Rue Frédéric Mistral 07400 LE TEIL 04 75 92 22 00
	M. PERIVOLAS Principal adjoint	Collège Lis Isclo d'Or Bd Molière 26702 PIERRELATTE 04 75 04 11 80

Isère

BASSIN	COORDONNATEUR	ADRESSE
ISÈRE AGGLOMÉRATION GRENOBLOISE	M. Jean-Louis GAGNEPAIN Principal	Collège Georges POMPIDOU Avenue de la Ridelet 38640 CLAIX 04 76 98 59 58
ISERE RHODANIENNE	M. Jean-Paul OTTOZ Principal	Collège Cl. Et G. Grange 2 montée Bon Accueil 38200 SEYSSUEL 04 74 85 39 54
CENTRE ISERE	M. Jacques VIEILLE Proviseur	Lycée Pierre Béghin 76 Rue de la Roche brune 38430 MOIRANS 04 76 35 75 00
ISERE GRESIVAUDAN	M. NESME Principal	Collège Marcel Chêne 699 avenue de la Chartreuse 38530 PONTCHARRA 04 76 97 34 88
ALPES ISÈRE	Mme Mireille VINCENT Principale	Collège Le Massegu 1 rue du 19 mars 1952 38450 VIF 04 76 72 51 56
NORD-ISERE	M. Henri DESSENNE Proviseur	Lycée polyvalent Camille Corot 454 rue Paul Claudel 38510 MORESTEL 04 74 80 28 91

Savoie

BASSIN	COORDONNATEUR	ADRESSE
SAVOIE - CHAMBERY - AIX	M. Jean-Luc DUBOUIS Principal	Collège George Sand 2351 avenue René Cassin 73290 LA MOTTE SERVOLEX 04 79 26 05 66
SAVOIE - MAURIENNE	Mme Edwige TOULOUSE Principale	Collège Maurienne 45 passage J. Ferry 73003 ST JEAN DE MAURIENNE 04 79 64 10 45
SAVOIE - ALBERTVILLE	M. Marc ORTOLANI Proviseur	LP du Grand Arc 256 chemin de la Charrette 73200 ALBERTVILLE 04 79 37 17 02

Haute-Savoie

BASSIN	COORDONNATEUR	ADRESSE
ANNECY	M. JOUBERT Principal	Collège le Clergeon Avenue Roosevelt 74150 RUMILLY 04 50 01 01 79
HAUTE-SAVOIE - ANNEMASSE	Mme Claude REILLY Principale adjointe	Collège Jean Jacques Rousseau 4 avenue Napoléon III - BP 94 74164 SAINT JULIEN EN GENEVOIS 04 50 49 33 43
HAUTE-SAVOIE - CLUSES	Mme Chantal ROVARC'H Proviseur	Lycée du Mont Blanc 71 rue du lycée 74190 PASSY 04 50 78 14 43
HAUTE-SAVOIE - THONON	M. Hugues ASPORD Principal adjoint	Collège du Bas Chablais 21 avenue des Acacias 74140 DOUVAINE 04 50 94 12 74

Panel de proviseurs de lycées généraux et technologiques

- M. VERNEYRE, lycée Pablo Neruda – St Martin d'Hères (38)
- M. RANCHON, lycée A. Triboulet – Romans-sur-Isère (26)
- M. ARRAGAIN, lycée de l'Albanais – Rumilly (74)
- M. CHARLON, lycée du Grésivaudan – Meylan (38)
- M. CAZENAVE, lycée Champollion – Grenoble (38)
- Mme ESCOUBAS, lycée Vienne – St Romain en Gal (38)
- M. BESSON, lycée Gabriel Faure – Tournon (07)

Panel de proviseurs de lycées professionnels

- M. MORAND, lycée de Chomerac – Chomerac (07)
- Mme BELCHIOR, lycée Lesdiguières – Grenoble (38)
- Mme RAUCOULES, lycée J. Prévert – Fontaine (38)
- M. GARNIER, lycée Monge – Chambéry (73)
- Mme DE HALLER, lycée Porte des Alpes – Rumilly (74)
- M. FERRARI, lycée F.J. Armorin – Crest (26)
- M. CHALLON, lycée Louise Michel – Grenoble (38)
- M. ORTOLANI, lycée Le Grand Arc – Albertville (73)

Panel de principaux de collèges

- M. DELAIGUE, collège Henri Ageron – Vallon Pont d'Arc (07)
- Mme BETHMONT, collège Iles de Mars – Le Pont de Claix (38)
- Mme MINAZIO, collège Philippe Cousteau – Tignieu-Jameysieu (38)
- M. DUBOUIS, collège George Sand – La Motte Servolex (73)
- M. GINDRE, collège Paul-Emile Victor – Cranves Sales (74)
- M. PROSSER, collège Côte Rousse – Chambéry (73)
- Mme MAGNE, collège Daniel Faucher – Lorient-sur-Drôme (26)
- Mme BONNET, collège du Bas Chablais – Douvaine (74)

Panel d'adjoints à des chefs d'établissement

- Pascal DELESMONT - LPO Xavier Mallet, Rue Frédéric Mistral - 07400 Le Teil
- Frédéric PERIVOLAS - CLG Lis Isclo d'Or, Boulevard Molière - 26702 Pierrelatte
- Martine PERRIER - LG Albert Triboulet, 55 avenue Gambetta - 26102 Romans sur Isère
- Nathalie LOGRE - CLG Jules Flandrin, 66 avenue Grésivaudan - 38700 Corenc
- Josette FICHEUX - CLG Pablo Picasso, 4 rue Pablo Picasso - 38130 Echirolles
- Catherine DELEURENCE - LP Françoise Dolto, 4 rue Piardièrre - 38610 Fontanil-Cornillon
- Patrick FUERTES - Lycée Emmanuel Mounier, 6 avenue Marcellin Berthelot - 38029 Grenoble Cedex
- Véronique PIERGIOVANNI - LGT Vaucanson, 27 rue Anatole France - 38030 Grenoble Cedex 2
- Évelyne KALIAKOUDAS - LGT du Granier, 185 avenue Joseph Fontanet - 73492 La Ravoire
- Chantal PIAGET - LP Monge, 1 avenue Marius Berroir - 73000 Chambéry
- Marie-Françoise LENZI - CLG Elvire, 9 rue Martyrs de la Déportation - BP 339 - 74943 Annecy le Vieux Cedex
- Jean-Luc LESPINE - LP Porte des Alpes, 26 rue de la Curdy - BP 90 - 74151 Rumilly Cedex
- Daniel MACHIRE - LGT de l'Albanais, Rue du Lycée - BP 102 - 74152 Rumilly Cedex
- Colette BOCCARD - CLG J. Jacques Rousseau, 38 avenue du Général de Gaulle - 74200 Thonon les Bains

Panel de conseillers principaux d'éducation

- Mme MINGONE, lycée Emmanuel Mounier – Grenoble (38)
- Mme LORRAIN, lycée Villard Bonnot – Villard Bonnot (38)
- Mme DROMEL, collège René Barjavel – Nyons (26)
- Mme HIERNAUX, Collège Léonce Vieljeux – Les Vans (07)
- M. REBUFFET, lycée des métiers de l'hôtellerie - Grenoble (38)
- M. BRUN, lycée Edouard Herriot – Voiron (38)
- Mme THEROND, lycée Pierre Beghin – Moirans (38)
- Mme PAUTRAT, lycée du Granier – La Ravoire (73)

Délégués élus ATOS au CAEN

- M. Philippe RAMPON – AASU
- Mme Catherine VICTOR – OEA
- M. Pierre TIRARD – OEA
- M. Renzo GIULIANI – CASU
- Mme Véronique BASSET – Assistante Sociale
- M. Pascal BONNEAU – Infirmier
- Mme Francette MONNIER – OEA
- Mme Françoise GUILLAUME – SASU
- Mme Marie-Claude BOYER – Assistante sociale
- M. Jean-Marc CORON - OP

Délégués élus des personnels enseignants au CAEN

- Mme Marie-Laurence MOROS – Certifiée
- M. Roland REYNAUD – Certifié EPS
- Mme Edmée MONTAGNAT – Certifiée
- Mme Dominique MELLE-ELICERY – PLP
- M. Gilles PETIT – Certifié
- Mme Corinne BAFFERT – Certifiée
- M. Jean-Luc REFUGGI – Certifié EPS
- M. Jacques AGNES – Certifié
- M. Luc FARRE – Prof. des écoles
- M. Hubert LETOUT – CPE

Élèves élus au Conseil Académique de la Vie Lycéenne

- Arnaud BERTRAND, Brahim BOUBRAK, Aymeric CAILLAT, Camille CANDELA, Anthony DELACHAUSSEE, Dina DJELIL, Vanessa FERREIRA, Yann FIARD, Charlène FLEURY, Erwan MANACH, Pierre MEST, Sylvain MILLET, Stéphanie ROSELLO, Myrtille SAAD, Jean Baptiste SEBLAIN, Max SENANGE, Lydie SOMNIER, Benjamin THEVENET, Lisbeth TRON-SIAUD, Yann VIVAT

Représentants des parents d'élèves

- *Présidents des associations départementales FCPE*
 - Mme Françoise MALGOUYARD – Ardèche
 - M. Christophe PINATEL – Drôme
 - Mme Dominique NUSSARD – Isère
 - M. René FURCY – Savoie
 - M. Daniel DURY – Haute-Savoie
- *Présidents des associations départementales PEEP*
 - M. Thierry COLLET – Drôme - Ardèche
 - M. Lucien CAVALLI – Isère
 - Mme Virginie NAGEOTTE – Savoie
 - Mme Catherine CAFFIOT – Haute-Savoie

Inspections académiques

Ardèche

- M. Jean VERLUCCO, Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- Mme Hélène REYNAUD, Secrétaire générale de l'inspection académique
- M. MILHAUD, IEN AIS, M. ZANONI, IEN chargé des REP
- Mme PALHEC - PETIT, IEN Information et Orientation
- M. JAMES IEN conseiller ET
- M.Mmes BESCOND, CARRIZO, CICULLO, MILHAUD, VERMÉE, ZANONI, IEN chargés de circonscription
- M.Mmes BASTIDE, DUCROCQ, MARTIN, directeurs de CIO,
- Chefs de division : M.Mmes BARBIER, CALENDRE, LEBRAT, POULAIN, RABILLOUD, M.BAILLS

- Mme GONDOUIN, Médecin, Mme SOURBIER, Infirmière, Mme JARJAT, Assistante sociale, conseillères techniques de l'inspecteur d'académie
- Chargés de mission : Mme LEULLIER (Action Culturelle), MM GALLET, AYMARD (EPS)
- Représentants élus des personnels enseignants et ATOS, au comité départemental (CDEN) : Mmes BOUCHET, BOURGIER, BRETT, BROUSSET, LIMOUSIN, RENOUX, SEVENIER, TRESOL
- Parents d'élèves CDEN : M.Mmes PATIN, MALGOUYARD

Drôme

- M. Bernard LELOUCH, Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- Mme Véronique DROGUE, Secrétaire générale de l'inspection académique
- Mme CHAMBLAS, IEN Adjoint chargé du premier degré, de la Formation Continue, de l'action culturelle
- M. PEPIN, IEN Information et Orientation
- Mme DOUVVIN, IEN-ET
- M. AUMAGE, IEN AIS
- Directeurs de CIO : M.Mme FENOY, JEUNET, QUIQUEREZ
- MMmes AUMAGE, BILLES, BOMPARD, CARUELLE, CONDAMIN, MARTIN, ORSET, RAVAT, IEN chargés de circonscription
- Chefs de division : MMmes BRENAS, BRICE, CHAMBON, MERCANDELLI, PORTAL
- Mmes MOSSUZ, Médecin, conseillère technique de l'inspecteur d'académie, POCACHARD, Médecin de prévention, POULARD, infirmière CT-IA, BAUDY, assistante sociale des personnels, GUITTON, conseillère technique Service Social
- Chargés de mission : Mme NELLI (EPS 1^{er} Degré) - M. PEREZ (Action Culturelle et EPS 2nd Degré)
- Représentants des personnels enseignants et ATOS au comité technique paritaire départemental, CDEN
- Délégués des Parents d'élèves au CDEN : MMmes COLLET, DUPUIS, NORMAND

Isère

- M. Jacques AUBRY, Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- M. Claude PICANO, IA Adjoint
- M Jean Pierre COUDURIER, Secrétaire général de l'inspection académique
- M. KIGHELMAN, IEN Adjoint, chargé du premier degré et de la Formation Continue
- Mme THOMAS-FAUCHER, IEN, Information et Orientation
- M. ROURE, Mme CHAUMERY, IEN AIS
- Mme BRUN, IEN ET
- Directeurs de CIO : M.Mme BOURGEAT, BOURRET, FAVRIL, TAVEL
- MMmes BIENVENU, FINET, GLANDU, LASLAZ, MILESI, PALENCIANO, IEN chargés de circonscription
- Chefs de division : Mme BROUILLAC (DEL), M. GAMBRO (Stat), Mme MICHEL (DRH), Mme MOSER (DOS)
- Mmes LECOURVOISIER, Médecin, MOREL, Infirmière, LAFUENTE, Assistante Sociale, conseillères techniques de l'inspecteur d'académie

- Chargés de mission : M. MARTIN,(Action Culturelle), MICHALLET,(EPS 2nd Degré)
- Représentants des personnels enseignants et ATOS au comité technique paritaire départemental, CDEN MMmes BLANC-TAILLEUR, FAISY, GUILLAUME, S. PAILLARD, B. PAILLARD, SYLVESTRE, TUAILLON, ZORMAN
- Délégués des Parents d'élèves au CDEN :

Savoie

- M. Bernard JANUEL Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- Mme Denise RUFFINO, Secrétaire générale de l'inspection académique
- M., Luc SINDIRIAN IEN, chargé du premier degré
- M. Jacques LEMAITRE, IEN, Information et Orientation
- Mme Marie - Christine BATTIN, IEN-ET
- Directeurs de CIO : M.Mmes BABUSIAUX, HOCQUET, LACOUR-MILLET
- MMmes BERNARDET, BLOND, CHARDONNEL, GUILLOT, LALLEMENT, LAMBERT, ROGER, SINDIRIAN, IEN chargés de circonscription
- Chefs de division :M Mmes CUZOR, MARRFIL, NEVEU-CARILLO
- Mmes Catherine LOMBARD, Médecin, Florence WARENGHEM, infirmière, Agnès CORCICATI, assistante sociale, conseillères techniques de l'inspecteur d'académie
- Chargés de mission : M. (Action Culturelle), MM.BLANC, PINGET, RIQUET (EPS)
- Représentants des personnels enseignants et ATOS au, CDEN
- Délégués des Parents d'élèves au CDEN : Mme CASTAGNO, M. FURCY

Haute Savoie

- M. Jean LAVAL, Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- M. Daniel SUBERVIELLE, IA Adjoint
- M. Jean BAYLE, Secrétaire général de l'inspection académique
- M. Jean Marie KROSNICKI, IEN Adjoint, chargé du premier degré
- M. Jean Louis MOLIE, IEN, Information et Orientation
- Mme Sophie DAVID-CLERMONT, IEN AIS
- Mme Yvonne VIBERT, IEN-ET
- Directeurs de CIO : M.M GUEGUEN, JIGUET, NEKROUF, OGET
- MMmes BESSON, BOBEN, DAMIAN, DAVID-CLERMONT, DUBY, DURAND, GUINGOUAN, MARTINEZ, PASON, PERIE, RANCHY, SEGUIN, ZERMATTEN, IEN chargés de circonscription
- Chefs de division : M.Mmes BOIS, CHRETIEN, FURRER, GARIN-SAUTIER, MONGENOT, PERRET, PHILIPPE, PONCHON, VOILE
- M.Mmes, Christophe GUIGNE, Médecin, Françoise BOBIN infirmière, Marie -Christine BEDOUIN-BOUREL, assistante sociale, conseillers techniques de l'inspecteur d'académie
- Chargé de mission : M. Bruno HEIN (Projets)
- Représentants des personnels enseignants et ATOS au comité technique paritaire départemental, CDEN
- Délégués des Parents d'élèves au CDEN : Mmes ARNAUD, FLEURET, FOURNIER, PERNOL
- Mme DUBOIS-BLANCHIN, Directrice du CDDP d'Annecy

Services de l'État en région

- Préfecture de région : M. BOUCHAERT, SGAR de la Région Rhône-Alpes à Lyon
- Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP) : M. RIBoulLET, directeur adjoint du Travail, Responsable du Service territorial et emploi
- Direction régionale de l'agriculture et de la forêt (D.R.A.F.) : M. Claude POLY, directeur et M. Cyril AUGER, SFRD

Services de l'État dans les départements

Ardèche

- Préfet : M. KRAFT, préfet
- Procureur : M. GIRARD procureur
- Direction Départementale Travail EFP : M. TEYSSIER, directeur

Drôme

- Préfet : M. MASSE, préfet
- Procureur : M. NAHON, procureur et Mme CLEMENT-BARTHEZ Vice - Procureure
- Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales : M. PARODI, directeur
- Direction Départementale du Travail EFP : Mme TATON, directrice

Isère

- M. BART, préfet
- M. VUILLEMIN, procureur général près la Cour d'Appel de Grenoble
- M. Jacques VANDENESCH, directeur adjoint à la Direction départementale du Travail EFP

Savoie

- Préfet : M. Christian SAPED, préfet, M., directeur de cabinet
- Procureur : Melle RATEL, vice - procureure
- Direction départementale des affaires sanitaires et sociales : M. GALLAT, directeur

Haute Savoie

- Préfet : M CARON. préfet
- Procureur : M FILLIARD, Substitut du procureur

Collectivités territoriales

Conseil Régional de la Région Rhône-Alpes

- Mme VIEUX-MARCAUD, vice-présidente déléguée aux Lycées et Formations Initiales
- M. FAYOLLE, directeur des formations initiales
- M. BOCHATON, président de la Formation Continue

Conseil Général de l'Ardèche

- M. TOURNAYRE, vice-président chargé des affaires scolaires
- Mme BERNE, directrice de l'éducation et des sports

Conseil Général de la Drôme

- M. GUILLAUME, président
- Mme Danièle PIC, vice-présidente, chargée de l'éducation
- M. Joël CREMILLIEUX, directeur des services

Conseil Général de l'ISÈRE

- M. COLOMBOUVARD, vice-président chargé de l'éducation
- Mme SINGEOT, directrice adjointe à la direction Éducation Jeunesse
- Mme PÉLISSIER, chargée du cartable électronique

Conseil Général de la SAVOIE

- M. VIAL, président du Conseil Général, sénateur

Conseil général de la HAUTE SAVOIE

- M. NYCOLLIN président
- M. MUGNIER, 9^{ème} vice-président, chargé de l'Éducation et de la Formation
- M. AMOUDRY, Sénateur et Conseiller Général, Président de la Commission Éducation et Formation
- M. FOURNIER, Directeur de la Commission Éducation et Formation

Municipalités

- M. Michel DESTOT, maire de Grenoble
- M. GARIN, adjoint au maire de Valence

Autres partenaires

- MEDEF LYON : M. Daniel CLOSON, Délégué général Rhône-Alpes
- Chambre des Métiers LYON : M Luc FLEURET, Chef de Service Formation Emploi, M. Luc BONNEFOND, Responsable de la Formation Emploi (Vienne), M. Philippe ROBERT, Responsable de la Formation Emploi (Ardèche)
- Chambre Régionale de Commerce et d'Industrie : M. GAUDUEL, Président, M. DUMOLARD, Président CCI Grenoble, M. BAILLY, premier vice-président de la CCI de l'AIN
- Maisons Familiales et Rurales (MFR) : Mme ALPHAND, Directrice régionale du CFA des MFR Rhône Alpes, M. PIVOTSKY, président des MFR
- M. NEPLAZ, Président de la Fédération des Œuvres Laïques (ANNECY)

Table des sigles

AEM	Accompagnement à l'entrée dans le métier (dispositif d')
AGAPE	Application de gestion automatisée des professeurs des écoles
AIPRT	Assistant informatique - personne ressource technique
AIS	Adaptation et intégration scolaires
ANPE	Agence nationale pour l'emploi
ATOSS	Administratif, technique, ouvrier, de service et de santé (personnel)
B2i	Brevet internet et informatique
BEP	Brevet d'études professionnelles
BIT	Bureau international du travail
BMP	Bloc de moyens provisoires
BTP	Bâtiments et travaux publics
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAEN	Conseil académique de l'Éducation nationale
CAFA	Centre académique de formation des personnels de l'administration
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAFC	Conseil académique à la formation des cadres
CA-SH	Certificat d'aptitude à l'enseignement aux enfants en situation de handicap dans le second degré
CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
CAVL	Conseil académique de la vie lycéenne
CDI	Centre de documentation et d'information
CE	Cours élémentaire 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années
CEFISEM	Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
CERIAG	Centre informatique de l'académie de Grenoble
CESC	Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté
CFA	Centre de formation d'apprentis
CIO	Centre d'information et d'orientation
CISI	Comité interministériel de la société de l'information
CLA	Classes d'accueil
CLEMI	Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information
CLEPT	Collège lycée élitare pour tous
CLIN	Classe d'initiation
CLIS	Classe d'intégration scolaire
CM	Cours moyen 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années
CMAI	Chargé de mission aide inspecteur
CMU	Centre médical universitaire

CNIRS	Comité nationale pour l'innovation et la réussite scolaire
COP	Conseiller d'orientation psychologue
CP	Cours préparatoire
CPE	Conseiller principal d'éducation
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
CREAI	Centre ressources de l'enseignement adapté et de l'intégration
CRI	Centre ressources informatiques
CSAIO	Chef du service académique de l'information et de l'orientation
CTPA	Comité technique paritaire académique
DAET	Délégué académique à l'enseignement technique
DAFCO	Délégué académique à la formation continue
DAFPIC	Délégation académique à la formation initiale et continue
DDASS	Direction départementale de l'action sanitaire et sociale
DEDI	Délai entre deux inspections
DEP	Direction de l'évaluation et de la prospective
DESCO	Direction de l'enseignement scolaire
DIFOR	Division de la formation
DIVET	Division de la vie des établissements
DNB	Diplôme national du brevet
DOM	Département (s) d'outre-mer
DPE	Division des personnels enseignants
DPM3	Division de la prospective et des moyens
DPMA	Direction des personnels, de la modernisation et de l'administration
DRAF	Direction régionale de l'agriculture et de la forêt
DRASS	Direction régionale de l'action sanitaire et sociale
DRONISEP	Délégation régionale de l'office national d'information sur les enseignements et les professions
E/C	Effectifs par classe
ECHAPS	Etablissement classe à horaire aménagé pour la pratique sportive
ECJS	Éducation civique, juridique et sociale
E/D	Nombre d'élèves par division
ENAF	Enfants nouvellement arrivés en France
ENT	Environnement numérique de travail
ENSIMAG	Ecole nationale supérieure d'informatique et de mathématiques appliquées de Grenoble
EPLÉ	Etablissement public local d'enseignement
EPS	Éducation physique et sportive
EREA	Etablissement régional d'enseignement adapté
E/S	Nombre d'élèves par structure
ETP	Equivalent temps plein
FAS	Fonds d'action sociale
FLE	Français langue étrangère

GRETA	Groupement d'établissements pour la formation continue
GRH	Gestion des ressources humaines
GT	Générale et technologique
H/E	Nombre d'heures par élève
HSA	Heure supplémentaire - année
HSE	Heure supplémentaire effective
IA	Inspecteur d'académie
IAA	Inspecteur d'académie adjoint
IA DSDEN	Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale
IA-IPR	Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional
IA-IPR EVS	Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional chargé des établissements et de la vie scolaire
IANTE	Initiateur académique aux nouvelles technologies
IDD	Itinéraire de découverte
IEN	Inspecteur de l'Éducation nationale
IEN-AIS	Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaires
IEN-CCPD	Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de circonscription du premier degré
IEN-ET	Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'enseignement technique
IG	Inspection (s) générale (s) ou Inspecteur général
IGAENR	Inspect (ion) (eur) général (e) de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche
IGEN	Inspect (ion) (eur) général (e) de l'Éducation nationale
IO	Inspecteur de l'information et de l'orientation
IMF	Instituteurs maîtres formateurs
INPG	Institut national polytechnique de Grenoble
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
INSERM	Institut national de la santé et de la recherche médicale
IPES	Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré
ITARF	Ingénieur, technique, administratif, de recherche et de formation (personnel)
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IUT	Institut universitaire de technologie
JO	Journal officiel de la République française
LCHD	Lycée collège hôpital à domicile
LEGT	Lycée d'enseignement général et technologique
LIDILEM	Laboratoire de linguistique et de didactique des langues étrangères et maternelles
LOG	Lycée ouvert de Grenoble
LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
LP	Lycée professionnel
MAGE	Maître auxiliaire garanti d'emploi
MFR	Maisons familiales et rurales
MGI	Mission générale d'insertion

PACA	Provence –Alpes -Côte d’Azur
PASED	Plan d’action stratégique de l’État en département
P/E	Nombre d’emplois pour 100 élèves
PE	Professeur d’école
PEGC	Professeur d’enseignement général de collègue
PFE	Plan de formation de l’établissement
PIB	Produit intérieur brut
PLC	Professeur de lycée collègue
PLP	Professeur de lycée professionnel
PME	Petites et moyennes entreprises
PPCP	Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel
PRDF	Plan régional des formations
PTA	Programme de travail académique
PVS	Proviseur vie scolaire
RASED	Réseau d’aides spécialisées aux enfants en difficulté
REP	Réseau d’éducation prioritaire
RMI	Revenu minimum d’insertion
RPI	Regroupement pédagogique intercommunal
SAIO	Service académique d’information et d’orientation
SCIR	Secrétariat central d’initiatives rurales
SEGPA	Section d’enseignement général et professionnel adapté
SERACA	Services académiques (évaluation des moyens en personnels administratifs des)
SES	Sciences économiques et sociales
SIGNA	Signalement des actes de violence par les EPLE (enquête nationale)
SIVE	Syndicats intercommunaux à vocation éducative
SNCF	Société nationale des chemins de fer français
SPEED	Suivi pédagogique des élèves et des étudiants à distance
SSA	Service des statistiques académiques
STG	Sciences et techniques de gestion
STI	Sciences et technologies industrielles
SVT	Sciences de la vie et de la terre
TICE	Technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement
TOSS	Technique, ouvrier, de service et de santé (personnel)
TPE	Travaux personnels encadrés
UFA	Unité de formation par apprentissage
UFR	Unité de formation et de recherche
UPI	Unité pédagogique d’intégration
WKTO	Working together (programme)
ZEP	Zone d’éducation prioritaire

PRÉCONISATIONS

Administration centrale

- Stabiliser les orientations pédagogiques nationales. Les priorités qui se succèdent rapidement finissent par ne plus ne mobiliser.
- Recentrer les missions des corps d'inspection sur l'encadrement pédagogique de proximité des équipes éducatives et réduire le plus possible les missions annexes.
- Stabiliser les personnels d'inspection sur les postes d'IA-IPR EVS de l'académie de Grenoble.
- Assurer une fiabilité accrue aux indicateurs et tableaux de bord nationaux.

Académie

- Elaborer un projet académique fondé sur un diagnostic et des indicateurs partagés de la circonscription du premier degré à l'échelon académique.
- Mobiliser les corps d'inspection territoriaux sur une stratégie d'animation pédagogique de proximité des équipes enseignantes, y compris dans le domaine de l'orientation.
- Etudier les sorties prématurées en cours de scolarité au collège ainsi que les taux de redoublement contrastés dans certains établissements.
- Suivre attentivement les publics à besoins particuliers, les zones d'éducation prioritaires et les établissements isolés.
- Reconstituer un pôle vie scolaire répartissant clairement les tâches pour permettre l'animation et l'encadrement des équipes éducatives dans les établissements.
- Mesurer plus finement l'absentéisme dans l'académie, en particulier dans les stations de sports d'hiver et rappeler aux établissements l'importance de SIGNA.
- Relancer une politique active de l'internat en liaison avec les collectivités locales.

- Redonner un second souffle à l'usage pédagogique des TICE dans l'académie.
- Mettre en place la « maison de la formation » contenue dans le projet de service rectoral.