

Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Lyon

*Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale*

*Rapport à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement professionnel*

DÉCEMBRE 2001

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

*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'ACADEMIE DE LYON**

Décembre 2001

RAPPORT PRESENTE PAR :

Marie-Thérèse CÉARD
Jacques CRÉMADEILLS
Gilbert PIÉTRYK
Martine SAFRA

Monique GHESQUIÈRE
Christian PEYROUX

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. Elle remercie :

Dominique ANTOINE
Georges ASSERAF
Jacques BADET
Louis BALADIER
Jean – Michel BERARD
Joël BEL LASSEN
Maurice BLANC
Jacques BOUDOT
Philippe CHERRIER
Régis DEMOUNEM
Gérard DOREL
Françoise DUCHÊNE
Jean ETIENNE
Jean FERRIER
Jean FIGARELLA
Marcel GAGNEUX
Marc GOUJON
Philippe GRAILLOT
Bruno LEVALLOIS
Jean – Pierre LEVEQUE
Jean – Luc MAÎTRE
Michel PEREZ
Didier PRAT
Serge RONCHIN
Alain SERE
Philippe SULTAN
Nicole THOMAS
Éric VAN DER OORD

*Et Paris est dessus Rouen monté,
Mais devant tous est le Lyon marchant.*

Barthélemy Aneau¹, *Lyon marchant*
Imprimé à Lyon, 1541.

¹ Barthélemy Aneau était le régent du collège de la Trinité, le plus célèbre des collèges de Lyon à cette époque.

Sommaire

AVANT-PROPOS	7
UN CONTEXTE FAVORABLE, DES DISPARITES TERRITORIALES MARQUEES	11
UNE DOMINATION DE LA VILLE DE LYON ECONOMIQUE ET CULTURELLE PLUS QUE POLITIQUE.....	11
<i>Des passés politiques et administratifs bien distincts...</i>	11
<i>... mais une prédominance économique et culturelle de Lyon solidement installée.....</i>	12
LA ZONE D'INFLUENCE LYONNAISE EST PREDOMINANTE.....	13
<i>Le chef-lieu d'une région jeune et vigoureuse.....</i>	13
<i>Une métropole.....</i>	13
<i>Les autres pôles de l'académie ne contrebalancent pas le poids de Lyon.....</i>	14
FORCES ET FAIBLESSES DE L'ACADEMIE DE LYON.....	15
<i>Une académie jeune et urbaine.....</i>	15
<i>Une forte densité de jeunes scolarisés, une population de niveau social élevé, plus diplômée que la moyenne française.....</i>	17
<i>Un chômage tendanciuellement inférieur à la moyenne nationale, mais très sensible à la conjoncture économique.....</i>	18
<i>De très forts contrastes au sein de l'académie.....</i>	18
DES PARTENARIATS VIVANTS.....	20
UNE ACADEMIE GLOBALEMENT EFFICIENTE.....	25
DES INDICATEURS DE REUSSITE CONVERGENTS.....	25
<i>Une forte espérance de scolarisation.....</i>	25
<i>Un pourcentage traditionnellement élevé de bacheliers dans une génération.....</i>	25
<i>De bons résultats aux examens.....</i>	26
<i>Une insertion professionnelle plutôt favorable des sortants de niveaux V et IV.....</i>	27
... POUR DES COUTS MODERES	28
EXCELLENCE ET EXCLUSION.....	29
UNE ECOLE PRIMAIRE GLOBALEMENT PERFORMANTE.....	29
<i>Aux évaluations nationales de CE2 et de 6ème, une forte "valeur ajoutée".....</i>	29
<i>Mais les résultats à l'entrée en 6^{ème} révèlent des contrastes importants entre les départements et entre les collèges.....</i>	31
<i>Des parcours scolaires à l'école primaire différents selon les départements, sans que l'on puisse établir une corrélation avec les résultats.....</i>	35
LE COLLEGE CONFIRME LES ECARTS OBSERVES A L'ENTREE EN 6 ^{EME}	37
<i>À l'issue du collège, des écarts persistants.....</i>	37
<i>La scolarité au cours du collège.....</i>	41
LES LYCEES	47
<i>En Lycée Professionnel.....</i>	47
<i>Dans les LEGT.....</i>	49
DES PARCOURS SCOLAIRES SANS DOUTE MARQUES PAR LA TRADITION DU "PETIT LYCEE".....	52
LES SORTANTS.....	54

<i>Les sorties de niveaux VI et Vbis</i>	54
<i>Les sorties de niveau V</i>	56
<i>Le devenir des élèves au-delà de la scolarité secondaire</i>	57
RESEAU SCOLAIRE ET RESSOURCES DE L'ACADEMIE	63
UNE FORTE DENSITE DES ELEVES.....	63
LE PREMIER DEGRE	63
<i>Le réseau des écoles : peu de petites écoles</i>	63
<i>Une amélioration globale des taux d'encadrement en dix ans</i>	64
<i>Mais entre les départements des disparités difficiles à résorber</i>	65
LE SECOND DEGRE.....	65
<i>Des structures d'établissements différentes selon les niveaux</i>	65
<i>Les formations d'excellence</i>	66
L'ENSEIGNEMENT PRIVE : TRES FORTEMENT IMPLANTE DANS L'ACADEMIE.....	67
<i>Un poids important de l'enseignement privé mais des disparités selon les départements</i>	67
<i>... qui traduisent des fonctions différentes de l'enseignement privé selon les départements</i>	68
L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE.....	69
LES MOYENS DU SECOND DEGRE PUBLIC.....	70
<i>Les moyens d'enseignement</i>	70
<i>Les non enseignants : les ATOS</i>	71
L'OFFRE DE FORMATION	73
ÉTAT – REGION : UNE COLLABORATION ACTUELLEMENT EQUILIBRE E.....	73
L'OFFRE DE FORMATION TECHNOLOGIQUE ET PROFESSIONNELLE	74
<i>Des effectifs en baisse, avec certains établissements et certaines filières menacées</i>	74
<i>Des effectifs inégalement répartis entre les trois départements</i>	75
<i>Le poids des traditions : au niveau V, une part importante des formations industrielles, notamment dans la métallurgie et le textile</i>	75
<i>Des classes de premier cycle longtemps nombreuses dans les LP de l'académie</i>	76
<i>L'offre de formation au niveau V : quantitativement faible, mais une politique claire</i>	77
<i>Les poursuites d'études au niveau IV</i>	78
LES SERIES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES.....	79
<i>Une prédominance de la voie générale, une bonne représentation de la série S dans le public</i>	79
<i>Dans la série technologique, l'offre est complète et la voie industrielle bien représentée malgré un déficit relatif dans l'enseignement privé</i>	80
<i>Les classes d'enseignement technologique : une offre anormalement basse dans les sections de techniciens supérieurs (STS) publiques</i>	82
<i>Classes préparatoires aux grandes écoles</i>	83
LA PRISE EN CHARGE EDUCATIVE DES ELEVES	87
L'ORIENTATION : UN SECTEUR DIFFICILEPOUR L'ACADEMIE.....	87
<i>De grandes difficultés à équilibrer l'orientation vers les différentes voies de formation</i>	87
<i>Une politique qui s'affirme</i>	88
<i>mais des relais insuffisamment coordonnés</i>	89
<i>Une forte présence des partenaires, collectivités territoriales et entreprises</i>	90
LA VIE SCOLAIRE, OBJET DE L'ATTENTION DE TOUS.....	91
<i>Une vie scolaire reflétant les contrastes de l'académie</i>	91
<i>Des partenaires présents et actifs</i>	92
<i>Mais une vie éducative dans les établissements très inégale</i>	94
<i>... et une organisation des services académiques de la vie scolaire trop complexe</i>	95

UN CORPS ENSEIGNANT SOLIDE, DES FRAGILITES DECELABLES NEANMOINS	99
UNE SITUATION ADMINISTRATIVE GLOBALEMENT FAVORABLE, MAIS DES FACTEURS DE DESEQUILIBRE PERCEPTIBLES.....	99
<i>Le corps enseignant du premier degré : un équilibre d'ensemble, mais des difficultés à pourvoir les emplois dans l'Ain et dans le Rhône.....</i>	99
<i>Dans le second degré, des difficultés qui se dessinent.....</i>	100
<i>La continuité du service : un exercice de plus en plus difficile.....</i>	103
LA VIE PEDAGOGIQUE.....	106
<i>Un corps enseignant de qualité.....</i>	106
<i>La formation initiale : de bons résultats aux concours, mais la formation pédagogique et didactique est incertaine dans certains secteurs.....</i>	107
<i>Des inspecteurs plus présents sur le terrain dans le premier que dans le second degré.....</i>	109
<i>La formation continue : lourdeur des procédures, rigidités du plan.....</i>	114
<i>L'aide aux professeurs en difficulté.....</i>	119
LES APPROCHES PEDAGOGIQUES	123
LA PRISE EN COMPTE DES REFORMES NATIONALES.....	123
<i>L'accueil des réformes.....</i>	123
<i>La mise en œuvre des réformes : réformes structurelles et nouveaux programmes.....</i>	124
<i>Le cas particulier des TICE : un engagement certain, mais qui varie selon les disciplines.....</i>	128
LE TRAITEMENT DE L'HETEROGENEITE.....	130
<i>Dans le premier degré.....</i>	130
<i>Dans le second degré.....</i>	131
<i>Deux exemples de gestion de l'hétérogénéité et de publics difficiles.....</i>	135
<i>Le travail personnel des élèves et les études dirigées.....</i>	136
L'ADAPTATION ET L'INTEGRATION SCOLAIRE : LA NECESSITE D'UNE POLITIQUE ACADEMIQUE CONCERTEE.....	136
<i>Des classes de perfectionnement aux CLIS : une transformation en partie formelle.....</i>	136
<i>Les SEGPA : une rénovation bien engagée, mais une fonction qui demeure ambiguë.....</i>	137
<i>Une politique d'intégration des élèves handicapés plus manifeste dans le Rhône que dans les deux autres départements de l'académie.....</i>	139
L'ECOLE CONFRONTEE A UN ENVIRONNEMENT DIFFICILE.....	143
LES REPONSES DES COLLEGES CONFRONTES A UN ENVIRONNEMENT DIFFICILE.....	143
LES REPONSES INSTITUTIONNELLES.....	145
<i>L'éducation prioritaire : trop globale pour aider réellement les établissements les plus difficiles.....</i>	145
<i>Les dispositifs particuliers : une palette bien utilisée.....</i>	150
<i>La formation des enseignants : l'action remarquable du centre Michel Delay.....</i>	152
LE PILOTAGE ACADEMIQUE	155
PROJET ACADEMIQUE ET CONTRACTUALISATION : UNE DEMARCHE ENCORE MAL ASSUREE	155
<i>Une démarche de projet déjà ancienne.....</i>	155
<i>Un nouveau projet académique élaboré de manière centralisée.....</i>	155
<i>Un projet académique conçu comme un outil au service des établissements, mais qui en demeure insuffisamment connu.....</i>	156
<i>La contractualisation, support de l'opérationnalisation du projet.....</i>	158
<i>Les services académiques : une évolution nécessaire.....</i>	159
L'ANIMATION INFRA ACADEMIQUE : DES BASSINS DE FORMATION VIVANTS.....	159
<i>Heurs et malheurs de la géographie des bassins.....</i>	159

<i>Des bassins vivants, en attente à l'égard de l'autorité académique.....</i>	<i>161</i>
LES PROJETS D'ETABLISSEMENT	162
CONCLUSION	165
PROPOSITIONS	167
À L'ATTENTION DE L'ADMINISTRATION CENTRALE.....	167
À L'ATTENTION DE L'ACADEMIE.....	168
ANNEXES	171
ANNEXE 1 : CIRCONSCRIPTIONS PRIMAIRES ET ETABLISSEMENTS VISITES.....	171
<i>Circonscriptions.....</i>	<i>171</i>
<i>Établissements secondaires.....</i>	<i>171</i>
ANNEXE 2 : LISTE DES ENTRETIENS CONDUITS DANS L'ACADEMIE.....	172
<i>Rectorat.....</i>	<i>172</i>
<i>Inspections académiques.....</i>	<i>175</i>
<i>Services de l'État dans la Région</i>	<i>176</i>
<i>Services de l'État dans les départements.....</i>	<i>176</i>
<i>Collectivités territoriales.....</i>	<i>176</i>
<i>Autres partenaires.....</i>	<i>177</i>

AVANT-PROPOS

En 1998-99, le ministre a chargé les deux inspections générales d'élaborer une méthode pour évaluer l'enseignement à l'échelon d'une circonscription géographique et plus précisément d'une académie. Cette première année a été celle de l'expérimentation : il fallait cerner le champ des questions à aborder, formuler les règles de l'investigation et élaborer la méthode d'enquête adaptée à un travail original.

L'année 1999-2000 a été celle de la mise en œuvre dans l'académie de Rennes et celle de Limoges, avec les ajustements de méthode qui ont paru nécessaires compte tenu des caractéristiques de chaque académie.

La présente étude, conduite au cours de l'année 2000-2001 dans l'académie de Lyon, prolonge le travail ainsi engagé. Quatre autres académies ont été analysées parallèlement : Amiens, Orléans-Tours, Poitiers et Strasbourg.

Le thème retenu, l'évaluation de l'enseignement dans une académie, s'est précisé progressivement. Les évaluateurs ont tenté de mesurer la réussite des élèves dans l'académie, sans se limiter aux seuls critères, néanmoins essentiels, d'accès à une qualification et de niveau atteint à l'issue des enseignements scolaires. Ils se sont attachés à évaluer les résultats au-delà du lycée et ils ont tenté pour cela d'approcher l'insertion sociale de ceux qui quittent alors l'École et les résultats à l'Université de ceux qui poursuivent leurs études.

Les évaluateurs ont ensuite recherché ce qui pouvait contribuer à expliquer les résultats observés et la qualité des apprentissages des élèves. Ce qui se passe dans les classes est évidemment essentiel, mais s'inscrit dans un ensemble plus large incluant par exemple les politiques d'orientation des élèves, d'élaboration de la carte des formations, de gestion des enseignants, de formation continue... comme le contexte sociologique dans lequel s'inscrivent les établissements.

La procédure retenue prend appui sur l'analyse des données que produisent l'administration centrale et l'académie elle-même, puis sur des visites d'établissements ou de circonscriptions de l'enseignement primaire ainsi que sur une série d'entretiens conduits par les évaluateurs dans l'académie. Dans l'académie de Lyon, la mission a visité treize établissements secondaires et quatre circonscriptions primaires¹, avec un regard plus particulier sur au moins deux écoles par circonscription. Elle a cherché à couvrir les trois départements, à prendre en compte les différents types d'établissements ainsi que la variété des situations géographiques et pédagogiques existant dans l'académie. Elle s'est ainsi

¹ La liste figure en annexe 1.

attachée à retenir des établissements aux performances variées², inscrits en zone urbaine et en zone rurale, en centre ville et en banlieue sensible.

Les entretiens concernent évidemment les différents responsables et acteurs de l'Éducation nationale à l'échelon du rectorat comme des inspections académiques, des panels de responsables d'établissement et de circonscription primaire, mais également un grand nombre de ceux qui sont directement intéressés par le fonctionnement du système scolaire lyonnais : personnels, parents d'élèves, autres services de l'État, conseil régional, conseils généraux.

Plus que la somme et le cumul des informations réunies, c'est leur croisement qui éclaire sur le fonctionnement réel d'une académie. De fait, le système scolaire produit aujourd'hui une foison d'informations, bâtit quantité d'indicateurs qui demeurent trop souvent empilés ou juxtaposés. Mettre en relation ces données pour examiner dans quelle mesure elles s'organisent en système est l'un des intérêts de ce travail. En ce sens il nous est apparu que les services des rectorats ou de l'administration centrale qui peuvent disposer de tous les éléments nécessaires ne sont pas toujours en mesure de procéder à ces nécessaires rapprochements, faute de temps ou du fait de la segmentation inévitable des approches et des services.

L'étude porte sur l'ensemble que constitue l'académie, mais s'intéresse aussi aux diverses composantes du système scolaire territorial : pour essayer de comprendre les caractéristiques d'une académie, il est apparu nécessaire d'observer aussi la diversité des résultats et des parcours selon les niveaux, selon les établissements, selon les bassins ou les départements. La réussite globale masque à l'évidence des disparités de résultats comme de politiques.

Ce phénomène est particulièrement sensible dans l'académie de Lyon : en dépit du poids de l'agglomération lyonnaise, les disparités internes sont particulièrement marquées entre les trois départements, caractérisés par leur histoire propre, mais également entre les établissements scolaires. L'influence des cultures d'établissement comme celui de l'environnement dans lequel ils s'inscrivent marquent profondément la vie pédagogique et éducative de l'académie.

Les observations faites appellent quelques remarques générales. En premier lieu, étudier une académie conduit à mettre en évidence des problèmes qui peuvent se rencontrer dans toutes les académies ; les évolutions souhaitables peuvent reposer, au moins pour partie, sur le niveau national. De ce fait, parmi les propositions présentées par les rapporteurs, certaines concernent l'administration centrale. D'autre part, l'analyse des rapports d'une série d'académies conduira vraisemblablement à faire émerger des problématiques nationales.

En second lieu, le système scolaire n'est pas figé, les observations réalisées ont un sens au moment de l'enquête mais elles peuvent rapidement perdre de leur pertinence. L'académie réagit aux difficultés identifiées, soit qu'elle ait réalisé le diagnostic

² À cet égard, le critère retenu est celui de la valeur ajoutée de l'établissement, appréciée par rapport à la réussite globale de l'académie, telle qu'elle est définie par la direction de la programmation et du développement.

immédiatement, et c'est le cas de l'affectation en lycée professionnel à la rentrée 2000, soit que l'enquête elle-même ait pu provoquer certaines évolutions.

Enfin, les données disponibles demeurent parfois difficiles à exploiter. La direction de la programmation et du développement (DPD) a engagé depuis un an des travaux particulièrement précieux, par exemple pour mieux définir la réalité des sorties du système éducatif. De même commence-t-on à disposer de données précises sur l'enseignement privé.

Néanmoins, toutes les données ne sont pas suffisamment actualisées. L'absence de *Géographie de l'École* depuis le numéro du 6 juin 1998 a évidemment été un handicap, qui sera corrigé pour les prochaines évaluations du fait de la parution récente d'une *Géographie de l'École* actualisée. Des difficultés particulières au premier degré résultent de la "grève administrative" menée par les directeurs d'école dans toutes les académies³, mais depuis plusieurs années dans certaines zones de l'académie de Lyon. Il est particulièrement inquiétant que perdure une situation qui fragilise toute analyse du primaire et donc le pilotage même de l'École.

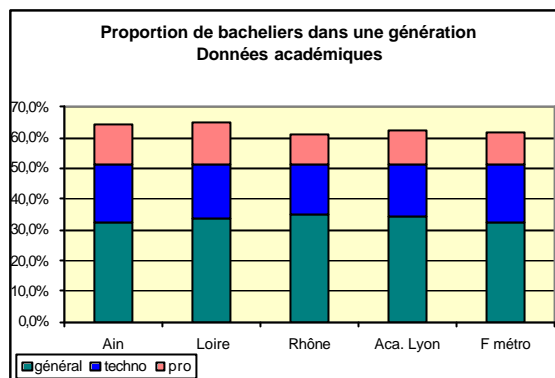
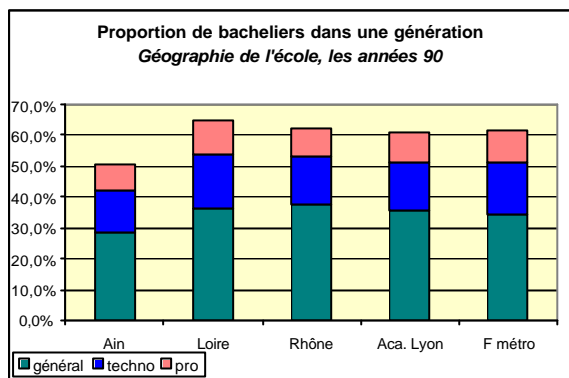
Les données disponibles n'ont pas encore toutes la fiabilité souhaitée. On rencontre des différences parfois importantes entre les données réunies par l'académie et celles qui sont disponibles au niveau national. Lorsque cela a été le cas pour l'académie de Lyon, le choix a été fait de retenir les données académiques de façon à faciliter l'exploitation du rapport sur le terrain.

Les conséquences de ces distorsions peuvent être négligeables si l'écart entre les données ne met pas en cause le raisonnement d'ensemble. Dans d'autres cas, des contresens sont possibles. Cela concerne en particulier les données qui mesurent un taux d'accès et qui peuvent être gravement faussées selon la géographie retenue.

Ainsi l'exploitation des taux d'accès fournis par les indicateurs IPES est-elle difficile dans les collèges dont certains élèves, inscrits en 2^{nde} générale ou professionnelle hors de leur département d'origine, sont considérés comme sortis du système scolaire. De même, la proportion de bacheliers est calculée en rapportant pour chaque âge le nombre de lauréats à la population totale de cet âge⁴. À l'échelle de la France métropolitaine, cela fonctionne parfaitement. Mais lorsque la DPD fait ce calcul par département, elle se fonde sur le nombre de jeunes qui obtiennent le baccalauréat dans le département concerné : elle ne peut prendre en compte les mouvements interdépartementaux (et parfois interacadémiques). Cela peut entraîner à sous évaluer les performances des lycées d'un département. Dans l'académie de Lyon, c'est le cas du département de l'Ain, qui apparaît très à la traîne dans les indicateurs nationaux, alors même que le calcul académique, réalisé en 2001, qui prend en compte la résidence des bacheliers corrige cet effet :

³ Cf. le recueil et *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et le recherche*, édition 2001, page 61 : les effectifs d'élèves de l'enseignement primaire public ne sont disponibles que pour 13 départements de France métropolitaine. Ils sont en revanche disponibles partout pour l'enseignement privé.

⁴ Le calcul est fait en fonction d'une génération fictive de jeunes qui auraient à chaque âge les taux de candidature et de réussite observés l'année considérée. Les âges pris en compte varient selon la voie considérée : 17-23 ans dans les voies générales et technologiques, 18 à 24 ans dans la voie professionnelle.



Ce ne sont pas les quelques années d'écart qui peuvent expliquer ces différences. La situation du département de l'Ain aux confins de l'académie de Dijon et de celle de Grenoble met particulièrement en évidence cette difficulté statistique.

Comme cela a été fait pour apprécier les sorties du système et le devenir des élèves au-delà de la 3^{ème}, il serait intéressant que les données nationales puissent prendre en compte le devenir des élèves hors de leur département et de leur académie, dans l'enseignement public et privé, mais aussi dans l'enseignement agricole et dans l'apprentissage.

* *
*

Au moment de remettre ce rapport, l'équipe des inspecteurs tient à remercier le recteur de l'académie de Lyon ainsi que tous ses collaborateurs de l'accueil qui leur a été réservé. La qualité et la rigueur de l'organisation, la disponibilité dont chacun a fait preuve, l'aide constamment apportée aux inspecteurs ont considérablement facilité le travail de la mission. Les données statistiques et les analyses produites par le Service de prospective et de statistiques (SPS) ont été particulièrement précieuses.

Les inspecteurs tiennent à remercier également les partenaires de l'Éducation nationale dans l'académie, responsables des autres services de l'État et représentants des collectivités territoriales, dont les apports à la réflexion ont été particulièrement riches et intéressants.

Ils tiennent à souligner la qualité des apports de chacun qui reflète l'importance des compétences professionnelles réunies dans l'académie et la région Rhône-Alpes.

Comme pour l'élaboration des rapports concernant les académies de Rennes et de Limoges, les services de l'administration centrale, la DPD, la DESCO et la DPE essentiellement, ont toujours répondu rapidement aux demandes qui leur étaient adressées et ont fourni ainsi des données indispensables à l'enquête. Leur concours à ce travail est particulièrement précieux.



UN CONTEXTE FAVORABLE, DES DISPARITES TERRITORIALES MARQUEES

Avec près de 610 000 élèves ou étudiants scolarisés dans 3100 établissements primaires et secondaires⁵, l'académie de Lyon est la cinquième de France. Elle est caractérisée par le poids de l'agglomération lyonnaise dont l'attraction s'étend bien au-delà des limites actuelles de l'académie.

Recouvrant un petit tiers nord-ouest de la région Rhône-Alpes, l'académie de Lyon forme avec celle de Grenoble une région qui dispose d'atouts considérables, mais qui connaît également des contrastes territoriaux très marqués, constituant autant de contraintes pour l'action éducative.

L'action de l'Éducation nationale est également marquée par le poids des partenariats qui se sont noués tant avec les collectivités territoriales et le monde économique qu'avec les autres administrations de l'Etat.

UNE DOMINATION DE LA VILLE DE LYON ECONOMIQUE ET CULTURELLE PLUS QUE POLITIQUE

L'académie de Lyon ne présente pas une unité historique marquée. L'aire linguistique franco-provençale que décrit Emmanuel Le Roy Ladurie⁶ excédait largement le ressort des trois départements que recouvre actuellement l'académie, le Rhône, la Loire et l'Ain⁷ et s'étendait de Lons-le-Saunier en Franche-Comté jusqu'en Suisse romande et au Val d'Aoste, en incluant la Savoie et la région grenobloise.

DES PASSES POLITIQUES ET ADMINISTRATIFS BIEN DISTINCTS...

Hormis à l'époque carolingienne où Lyon était le centre du comté de Lyon, qui s'étendait du Forez au Jura, la région lyonnaise n'a jamais constitué une entité politique ou administrative. Les territoires que recouvrent grossièrement les trois départements actuels ont été réunis au domaine royal à des dates très différentes : le Forez et le Beaujolais ont été réunis à la couronne par François 1^{er} en 1528, deux siècles après Lyon, la Bresse et le

⁵ Source : *Site de l'académie de Lyon*. 321 000 élèves dans le premier degré, 268 000 élèves du second degré, 19 000 élèves de CPGE et d'IUT.

⁶ Histoire de France des régions, la périphérie française des origines à nos jours, Paris, Le Seuil, 2001.

⁷ L'académie a pris sa forme actuelle de façon relativement récente : jusqu'en 1960, elle comprenait, outre les départements de l'Ain, de la Loire et du Rhône, celui de la Saône et Loire.

Bugey ne l'ont été définitivement qu'en 1601, après un long conflit avec la maison de Savoie. La Dombes a été rattachée tardivement, en 1762. De ce fait, les différentes régions que recouvre aujourd'hui l'académie étaient encore de statut administratif différent à la veille de la révolution : le Forez, le Beaujolais et le Lyonnais étaient pays d'élections, Bresse et Bugey pays d'États et la Dombes pays d'imposition⁸.

Les événements de la période révolutionnaire ont ensuite profondément et durablement créé des antagonismes locaux qui nuisent, encore aujourd'hui, à l'émergence d'une "identité" académique. Cependant, ces constats historiques ont tendance à s'atténuer sous les effets conjugués des lois de décentralisation en faveur de la Région et des mesures de déconcentration en faveur de l'académie.

... MAIS UNE PREDOMINANCE ECONOMIQUE ET CULTURELLE DE LYON SOLIDEMENT INSTALLEE

Si Lyon n'a pas exercé d'emprise territoriale sur son environnement, elle a très tôt acquis un poids économique, culturel et religieux majeur. Certes la colonie romaine de Vienne a précédé celle de Lyon (*Lugdunum*), fondée en 43 avant J-C, mais l'organisation des Gaules établie par Auguste fait de Lyon le pivot des provinces gauloises, l'institution de l'autel de Lyon et du culte de Rome et d'Auguste, où se réunissent chaque année les notables des cités gauloises, conforte son prestige. La prospérité économique et le rôle politique de Lyon se sont néanmoins effrités à partir du 3^{ème} siècle.

Lyon commence à retrouver son rayonnement au 14^{ème} siècle : ses banques, ses commerces de tissus et d'épices, ses quatre foires annuelles, confirmées par privilège par Louis XI en 1463, en font à la fin du 15^{ème} siècle l'un des grands marchés de l'occident. Lyon devient l'une des capitales culturelles et économiques de l'Europe de la Renaissance. Au 16^{ème} siècle, la ville connaît un éclat exceptionnel avec la présence fréquente de la cour, l'activité des marchands et imprimeurs, la vitalité du foyer intellectuel et littéraire qu'elle constitue alors. Au 17^{ème} siècle se développe la soierie, implantée par François 1^{er} : Lyon devient alors la capitale française de la soie qui devait connaître un nouvel essor avec l'empire.

"Lyon n'est pas entrée dans l'histoire de la France moderne comme la capitale d'une région. Le Lyonnais historique est minuscule et le pouvoir lyonnais ne s'est jamais identifié au contrôle politique [...]. Lyon a cherché sa puissance dans le négoce et le placement des capitaux"⁹.

⁸ Les pays d'élections, les premiers rattachés au domaine royal, n'avaient pas conservé d'*États*, d'assemblée régionale, mais l'administration y était exercée par l'intendant, des bureaux des finances et des *élections* composées de magistrats ; les pays d'États, situés surtout à la périphérie du royaume, avaient conservé des états provinciaux qui concouraient à l'administration, les pays d'imposition, les plus récemment annexés, étaient directement gouvernés par l'intendant.

⁹ *Ibid.*

LA ZONE D'INFLUENCE LYONNAISE EST PREDOMINANTE

LE CHEF-LIEU D'UNE REGION JEUNE ET VIGOUREUSE

Depuis le découpage de la France métropolitaine en 22 régions de programmes effectué en 1956¹⁰, Lyon est chef lieu de la région Rhône-Alpes, qui recouvre les deux académies de Lyon et Grenoble. Il s'agit là aujourd'hui de la deuxième région métropolitaine par la superficie et par la population.

Située sur le principal axe entre l'Europe du nord et du sud, bien irriguée par de grandes voies de communication, la région Rhône-Alpes est riche et attractive : croissance démographique régionale se maintenant à un niveau assez élevé, armature urbaine dense, espaces naturels favorisant le développement du tourisme, industrie puissante, très tôt constituée dans la Loire et dans le Rhône et qui a su se diversifier, favorisant l'essor d'un tertiaire de qualité. La région conserve un caractère industriel marqué : l'emploi industriel¹¹ et du bâtiment¹² demeure plus important qu'en France métropolitaine (en 1995, respectivement 23,4% contre 20,8% et 6,7% contre 6,6%). Le secteur tertiaire réunit désormais 66,5% des emplois, ce qui correspond à la moyenne nationale hors Île-de-France, mais reste en deçà de la moyenne métropolitaine de 69,2%¹³.

UNE METROPOLE

Lyon occupe une place prédominante dans la région et *a fortiori* dans les trois départements de l'académie, mais, seconde agglomération de France, elle se trouve aussi en situation de dialogue avec les autres grandes métropoles européennes : sa position de carrefour européen sur un axe nord-sud, qui sera renforcée avec l'achèvement prévu de l'autoroute est-ouest vers Bordeaux et l'ouverture d'un axe ferré TGV vers Turin, lui ouvre de remarquables perspectives.

Démographiquement, Lyon occupe une place prédominante dans la région : si l'espace urbain de Rhône-Alpes rassemble 80% de la population régionale, la seule aire urbaine de Lyon abrite près de trois rhônalpins sur dix (28%). Le bassin d'emploi de Lyon, le plus important de la région, s'étend sur 402 communes réparties dans quatre départements (l'Ain, l'Isère, la Loire et le Rhône) et connaît depuis quinze ans une expansion importante¹⁴.

Cela traduit le poids de la zone d'influence de Lyon. Bien que nombre de sièges sociaux des établissements lyonnais¹⁵ soient implantés à Paris ou à l'étranger, l'activité industrielle de Lyon est vigoureuse : il s'agit principalement d'une grande industrie chimique

¹⁰ Arrêté du 28 novembre 1956, pris en application du décret du 30 juin 1955 décidant l'établissement de programmes d'action régionale en vue de promouvoir l'expansion économique des diverses régions (*in* Jacques de Lanversin, *L'aménagement du territoire et la régionalisation*, Librairie de la cour de cassation, Paris 1970).

¹¹ Industries agricoles et alimentaires, bien de consommation, automobile, biens d'équipement, biens intermédiaires, énergie (Source : *La France et ses régions*, INSEE, édition 1997).

¹² Bâtiment génie civil et agricole. *Ibid.*

¹³ Source : *La France et ses régions*, INSEE, édition 1997.

¹⁴ Source : *Tableau de l'économie régionale Rhône-Alpes, 1999-2000* INSEE Rhône-Alpes 1999

¹⁵ C'est le cas, par exemple, de RVI, de Rhône-Poulenc, de Framatome, de Pêchiney, d'Elf-Atochem, de Thomson ou Schneider électrique.

moderne¹⁶, ainsi que d'une industrie métallurgique associant une très grande entreprise, Renault Véhicules industriels (RVI), et un large éventail d'entreprises très spécialisées, disposant de services de recherche et de gestion presque aussi développés que les ateliers de fabrication. Parmi les grands établissements de la métropole lyonnaise, on relève RVI, Pasteur Mérieux sérums et vaccins, la compagnie générale des eaux, Elf-Atochem...

Favorisé par la délocalisation de services très spécialisés (Framatome, Veritas, certains services de la SNCF, d'EDF, du CNRS, Interpol), le rayonnement de Lyon prend également appui sur un commerce de gros¹⁷ et de détail important, sur des activités de service aux entreprises souvent de très haut niveau¹⁸, sur des hôpitaux hautement spécialisés, sur des laboratoires de recherche publics et privés fortement implantés dans l'aire urbaine¹⁹ et sur un enseignement supérieur très attractif : à l'université s'ajoutent des grandes écoles de renom (ENS, INSA, ESC etc)²⁰.

La diversité et la vitalité des activités qui s'y concentrent et son rayonnement économique et culturel font de Lyon la métropole de Rhône-Alpes et le centre par excellence de la vie des trois départements qui constituent l'académie. Les deux autres départements connaissent néanmoins des pôles d'activités relativement marquants, mais qui demeurent dans la zone d'influence de Lyon.

LES AUTRES POLES DE L'ACADEMIE NE CONTREBALANCENT PAS LE POIDS DE LYON

Le poids de l'industrie est important dans l'Ain et la Loire : le textile et la métallurgie ont fondé l'essor industriel de la Loire dès le 19^{ème} siècle²¹, la chimie, les plastiques et le caoutchouc sont fortement représentés dans l'Ain.

Les industries traditionnelles de la Loire se sont essouffées après la deuxième guerre mondiale et surtout à partir des années soixante : le déclin du textile, des houillères et de la métallurgie ont particulièrement touché ce département qui a conservé néanmoins 38% des établissements textiles de la région²² et nombre d'établissements de construction mécanique, dont certains importants, comme Marrel à Andrézieux-Bouthéon ou GIAT industrie à Roanne.

Le déclin de ses industries traditionnelles a permis à la Loire de recevoir d'importantes aides européennes : parmi les trois bassins de la région²³ ayant bénéficié des crédits européens de reconversion des bassins en déclin industriel²⁴, deux, Loire sud et Roanne, se situent dans ce département. Selon l'INSEE²⁵, l'évolution en cours des métiers

¹⁶ Née vers 1850 des besoins de la soierie en teintures et apprêts, puis de la recherche de matériaux de substitution à la soie, l'industrie chimique lyonnaise est aujourd'hui marquée par l'importance de la recherche, par la prédominance de fabrications lourdes - sauf en pharmacie, on fabrique peu de produits finis - et par une forte concentration de la production.

¹⁷ Le Rhône concentre 40% du commerce de gros de la région.

¹⁸ Le Rhône concentre 55% des activités de service aux entreprises dans le domaine de la recherche et 41% des services de conseils et d'assistance.

¹⁹ La région Rhône-Alpes se situe en seconde position derrière l'Île-de-France dans le domaine de la recherche, les principaux laboratoires se répartissant entre Lyon et Grenoble.

²⁰ P. Estienne, *op. cit.*

²¹ Le bassin houiller stéphanois, le premier exploité en France, a donné naissance à un centre métallurgique important : la Loire produit en 1860 les deux tiers de l'acier français, puis, sous l'effet de la concurrence lorraine, s'est spécialisée dans les aciers de qualité et les fers fins, destinés notamment à l'armement et aux chemins de fer. À la fin du siècle, le catalogue de la Manufacture d'armes et de cycles de Saint-Étienne témoigne du développement d'une industrie manufacturière innovante.

²² Etablissements souvent de petite taille, implantés surtout à Saint-Étienne et Roanne.

²³ Loire sud, Roanne et Valence.

²⁴ Fonds structurels européens mis en place à partir de 1986. La Loire reçoit 43% de l'ensemble du programme du FEDER.

²⁵ Source : *Tableau de l'économie régionale Rhône-Alpes, 1999-2000*, INSEE Rhône-Alpes 1999.

laisse bien augurer de la portée de ces aides : les productions traditionnelles tendent à déboucher sur des spécialités innovantes.

Les entreprises de la Loire et de l'Ain bénéficient d'une certaine autonomie : souvent, leur siège est local. C'est le cas des entreprises de transformation des plastiques du bassin d'Oyonnax, de l'entreprise Ligne Roset dans l'Ain et de bien des entreprises métallurgiques et textiles dans la Loire, dont Marrel.

Les acteurs locaux soulignent les évolutions qui tendent à se faire jour : ainsi le préfet de la Loire relève-t-il le contraste entre un monde économique ancien, qui occupe encore des surfaces importantes dans les vallées du Gier et de l'Ondaine, et le développement d'entreprises très modernes, par exemple dans les domaines du génie médical, de la mécanique médicale et de l'optique, qui se développent en prenant appui sur une recherche technologique de pointe.

Pour autant, Loire et Ain ne sauraient mettre en péril la prééminence lyonnaise : le développement économique et démographique de l'Ain se fait pour une large part dans la zone d'influence lyonnaise ; la Loire est loin d'avoir surmonté toutes les difficultés de reconversion d'une région industrielle ancienne et les évolutions enregistrées ne suffisent pas à garantir que le "terreau stéphanois" permette d'augurer d'un développement comparable à celui que le Nord-Pas-de-Calais, lui aussi marqué par l'industrie du 19^{ème} siècle, a pu connaître. Les trois départements demeurent fortement dépendants du centre que constitue l'aire urbaine de Lyon.

FORCES ET FAIBLESSES DE L'ACADEMIE DE LYON

UNE ACADEMIE JEUNE ET URBAINE

La croissance démographique se maintient à un niveau relativement élevé

L'académie de Lyon recouvre un petit tiers nord-ouest de la région Rhône-Alpes, mais abrite la moitié de sa population. Avec 2 822 663 habitants, elle rassemblait 4,8% de la population française lors du recensement de 1999. C'est une proportion globalement stable depuis près de quarante ans²⁶, mais, entre les deux derniers recensements, la croissance démographique de l'académie (+3,6%) a été légèrement supérieure à la croissance nationale (+3,4%).

Les trois départements prennent une part très différente à cette évolution : entre 1990 et 1999, l'Ain et le Rhône ont vu croître leur population (+9,4% dans l'Ain, + 4,7% dans le Rhône), cependant que la Loire perdait 2,4% de sa population. Avec une progression moyenne de 1% par an, l'Ain est désormais le 6^{ème} département pour sa croissance démographique.

La population de l'académie est jeune, en particulier dans l'Ain et le Rhône : variant de 32,7% dans la Loire à 34,2% dans le Rhône et 34,4% dans l'Ain, la part des moins de 25 ans dans l'académie est plus élevée qu'en moyenne nationale (32,8%)²⁷. L'académie représente 5% de la population métropolitaine des moins de 25 ans.

²⁶ L'académie rassemblait 4,7% de la population française en 1962 et 4,8% à tous les recensements depuis 1968.

²⁷ Estimation de 1997 (Tableaux de l'économie régionale Rhône-Alpes 1999-2000).

Le poids des agglomérations et de Lyon en particulier est très important

La forte densité moyenne de la population dans l'académie (204,3 habitants/km² pour 108 en moyenne métropolitaine), avec évidemment un poids très marqué du Rhône²⁸ (484,8 habitants/km²)²⁹ rend compte de l'importance de l'urbanisation.

L'attraction croissante de Lyon transparaît nettement des données du recensement de 1999 exploitées par l'INSEE : depuis 1990, le solde migratoire de la ville de Lyon s'est redressé : un Lyonnais sur quatre n'habitait pas dans le Rhône en 1990.

Une évolution démographique contrastée

La proportion de lyonnais n'habitant pas le département en 1990 atteint un sur deux parmi les 20-29 ans. Lyon rajeunit alors que le département du Rhône vieillit.

Parallèlement, la part des jeunes ligériens se réduit au profit des personnes âgées, les départs du département paraissant plus nombreux que les arrivées chez les moins de 40 ans. La croissance de l'Ain s'accompagne d'un certain vieillissement : mais la baisse significative des 20-24 ans (- 5 400 personnes) paraît imputable à l'attraction des villes universitaires des départements voisins³⁰.

Inversement, l'académie compte également, surtout dans sa périphérie, des cantons faiblement peuplés

La Loire et surtout l'Ain comportent des zones rurales faiblement peuplées en proportion plus importante que le Rhône : la densité de ces deux départements est respectivement de 152,3 et 89,3 habitants/km². On relève aux confins de l'académie, souvent à l'écart des grandes voies de circulation, des cantons faiblement peuplés et le plus souvent en baisse démographique : c'est le cas en particulier de cantons de l'ouest de la Loire, aux limites du Puy-de-Dôme et de l'Allier³¹, du nord de la Bresse et du Bugey³².

D'autres cantons ruraux, plus proches des centres urbains et des voies de communication, connaissent en revanche un certain développement, jouant un rôle d'accueil des populations urbaines. C'est le cas par exemple dans les monts du Beaujolais ou dans les environs de Belley, dont la population, de faible densité, s'accroît ou dans les monts du Lyonnais qui tendent à accueillir des ménages quittant la banlieue lyonnaise.

Une démographie scolaire plus dynamique qu'au niveau national, mais très contrastée selon les départements

Le département du Rhône scolarise plus de la moitié des effectifs de l'académie (56%), la Loire un peu plus du quart (26%) et l'Ain 18%.

L'académie connaît un fléchissement des classes d'âge correspondant à la scolarité : de 1989 à 1999, les effectifs des 216 ans ont baissé, moins toutefois qu'en moyenne nationale (-2,7%). Les contrastes entre les départements se traduisent fortement dans ces classes d'âge, la Loire connaissant une évolution très défavorable³³ :

²⁸ 55% des habitants du Rhône résident dans Lyon et sa banlieue.

²⁹ DESCO : *Indicateurs généraux d'aide au diagnostic académique*

³⁰ INSEE Rhône-Alpes : *Recensement de la population 1999*. N° 59-60, 67-68 et 69-70.

³¹ Cantons de Saint-Georges en Couzan, de Noirétable, de Saint-Just en Chevalet et de la Pacaudière (*Atlas social de la région Rhône-Alpes*, DRASS de Rhône-Alpes).

³² Saint-Trivier de Courtes, Saint-Rambert en Bugey, Hauteville. *Ibid.*

³³ Source : *Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans une académie : Lyon*. DPD, décembre 2000.

	1989	1999	%
Ain	104 899	112 142	+ 6,9%
Loire	155 373	137 662	- 11,4%
Rhône	305 653	306 530	+ 0,3%
Acad Lyon	565 925	556 334	- 1,7%

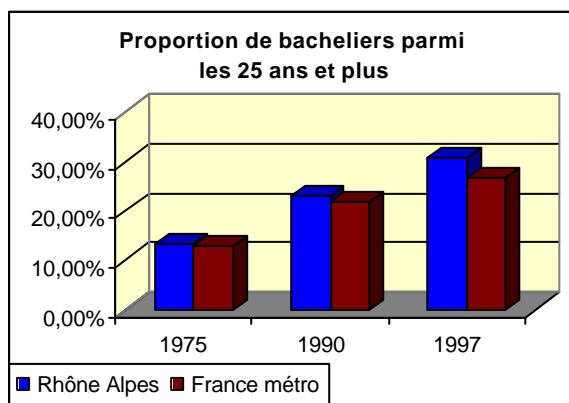
Ces évolutions, qui reflètent les mouvements migratoires évoqués plus haut, ont évidemment une influence sur la carte scolaire. Les écoles publiques de l'académie ont perdu 15 777 élèves entre 1990 et 1999, dont 10 291 dans les écoles de la Loire (-14,6%), cependant que les écoles de l'Ain étaient presque stables (+0,5%) et que le Rhône perdait 3,7% de ses élèves d'école primaire (5 756 élèves). Encore ces données présentent-elles des incertitudes compte tenu de l'ampleur du mouvement de grève administrative des directeurs d'école observé ces dernières années dans l'académie et particulièrement dans la Loire.

Ce contexte démographique rend plus difficile l'action académique. Les retraits d'emplois d'instituteurs-professeurs d'école, même limités par rapport aux pertes démographiques, provoquent des réactions parfois graves et ont une incidence sur les relations des autorités académiques avec leurs partenaires : la Loire, dans le contexte de difficultés économiques et sociales qui est le sien, a pu être le théâtre de revendications exprimées avec une virulence inhabituelle.

UNE FORTE DENSITE DE JEUNES SCOLARISES, UNE POPULATION DE NIVEAU SOCIAL ELEVE, PLUS DIPLOMEE QUE LA MOYENNE FRANÇAISE

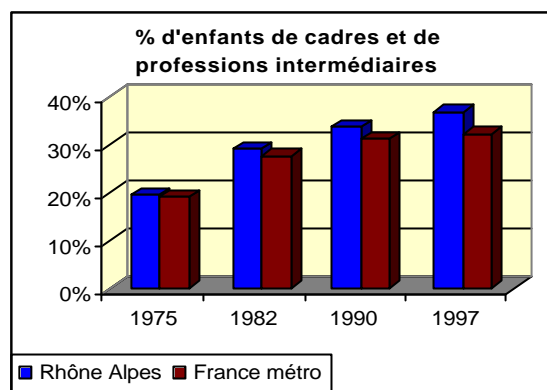
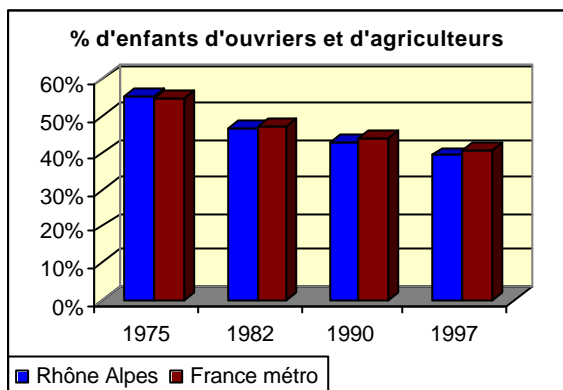
Les jeunes poursuivent leurs études sensiblement plus longtemps qu'en moyenne nationale : les 16-19 ans sont 88,2% à être scolarisés (contre 84,6% en France métropolitaine), les 20-24 ans 39,9% (34,4% en France métropolitaine). L'entrée dans la vie active a reculé au cours de la dernière décennie : le taux d'activité régional des 15-24 ans est passé de 35% en 1990 à 27% en 1998.

La part des bacheliers dans la population est élevée : en 1997, on comptait 30,6% de bacheliers parmi la population des plus de 25 ans des trois départements de l'académie (France métropolitaine : 26,9%)³⁴.



Les données disponibles sur le plan régional, mettent en évidence un écart croissant depuis vingt-cinq ans en faveur de la région Rhône-Alpes.

L'environnement social régional 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 seize 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'Île-de-France)³⁵.

UN CHOMAGE TENDANCIELLEMENT INFÉRIEUR A LA MOYENNE NATIONALE, MAIS TRÈS SENSIBLE A LA CONJONCTURE ÉCONOMIQUE

Le taux de chômage régional reste tendanciellement inférieur à la moyenne nationale, mais l'écart à la moyenne varie avec la conjoncture économique, diminuant fortement en période de récession pour s'accroître en période de reprise : l'importance de l'industrie de biens d'équipement et de biens intermédiaires, en amplifiant les cycles conjoncturels nationaux, peut expliquer cette sensibilité de l'emploi dans la région. Depuis 1996, la région Rhône-Alpes a enregistré un taux de chômage en baisse : de septembre 1998 à septembre 1999, la baisse a été de 9%, profitant à tous les demandeurs d'emploi, mais surtout aux jeunes et aux demandeurs d'emploi de longue et très longue durée. En janvier 2000, les principaux indicateurs de l'emploi traduisaient toujours une orientation favorable de l'emploi³⁶.

DE TRÈS FORTS CONTRASTES AU SEIN DE L'ACADÉMIE

Contrastes entre les trois départements

Dynamique et disposant d'atouts importants, l'académie de Lyon connaît néanmoins des contrastes importants. Les taux de chômage départementaux qui présentent de forts écarts, allant, à la fin du premier trimestre 1999, de 7,2% dans l'Ain à 12,2% dans la Loire, en sont une illustration.

Parallèlement, la proportion de boursiers de collège, et notamment de boursiers attributaires d'une bourse au taux le plus élevé, est sensiblement plus forte dans la Loire et le Rhône que dans l'Ain, particulièrement dans les collèges publics. Les collèges privés accueillent manifestement des élèves d'origine défavorisée en moindre proportion.

³⁴ DESCO : Indicateurs généraux d'aide au diagnostic académique

³⁵ Source : Géographie de l'école, Les années 90

³⁶ Source : Tableau de l'économie régionale Rhône-Alpes, 1999-2000 INSEE Rhône-Alpes 1999

	Boursiers		Boursiers au taux le plus élevé	
	Public + privé	Public seul	Public + privé	Public seul
Ain	17,08%	18,70%	2,61%	2,88%
Loire	24,45%	27,36%	4,60%	5,28%
Rhône	22,32%	27,51%	4,69%	5,01%
Acad de Lyon	21,81%	25,50%	4,26%	5,08%
France métro	21,97%	24,70%	4,90%	5,59%

Contrastes locaux très marqués

Les contrastes sont encore plus marqués lorsqu'on observe le niveau cantonal : à l'écart des centres urbains, l'académie connaît des zones rurales en déshérence ; dans les banlieues des villes et tout particulièrement dans la banlieue lyonnaise, les difficultés économiques et sociales peuvent être majeures.

Des cantons situés à la périphérie de l'académie, souvent les moins peuplés et sans dynamisme démographique, cumulent les difficultés : faible revenu fiscal moyen, difficultés d'insertion professionnelle et de réinsertion des chômeurs et parfois difficulté d'accès aux services sociaux³⁷. La pauvreté des ménages touche principalement l'ouest et le nord de la Loire où le pourcentage de bénéficiaires des minima sociaux est élevé³⁸. Des zones importantes de la Loire, de l'ouest du Rhône (monts du lyonnais et du Beaujolais) et de l'Ain (Haute-Bresse et Revermont) ont de ce fait bénéficié des fonds structurels européens de redynamisation des zones rurales fragiles.

Les banlieues des villes connaissent également des difficultés majeures qui se sont traduites très tôt dans la région lyonnaise par des problèmes de violence, d'intégration, de ghettoïsation, de "fracture sociale". Les événements des Minguettes à Vénissieux datent des années quatre-vingt et ceux de Vaulx-en-Velin de 1990. Sans avoir été touchée par les phénomènes d'émeutes que Lyon a pu connaître, la région stéphanoise n'est pas pour autant épargnée par les violences urbaines.

Au dernier recensement, le taux de chômage est particulièrement élevé dans les communes de la banlieue est et sud de l'agglomération lyonnaise, comme Vaulx-en-Velin, Saint-Fons ou Vénissieux et s'est considérablement accru depuis 1990 : à Vaulx-en-Velin, il est ainsi passé de 16% à 23% en moins d'une décennie. Dans la Loire, le bassin de Loire sud, qui va de Firminy à Rive-de-Gier, et celui de Roanne se caractérisent également par des taux de chômage élevés (supérieurs à 13%)³⁹.

Alors que le chômage de longue durée s'est réduit de moitié dans la région en un an, comme le soulignait en mars 2001 le préfet de région, on trouve autour de Lyon, autour de Saint-Étienne et dans le Roannais des demandeurs d'emploi de très longue durée cumulant les plus lourdes difficultés : "c'est dans ces cantons très urbanisés que les personnes privées

³⁷ Atlas social de la région Rhône-Alpes, DRASS Rhône-Alpes, 2000.

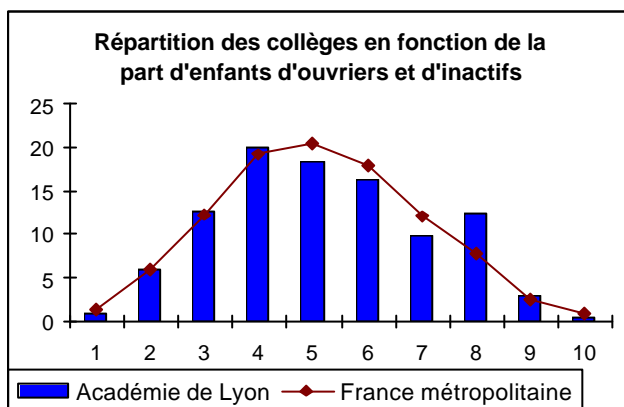
³⁸ En 1996. Source : Tableau de l'économie régionale Rhône-Alpes, 1999-2000 INSEE Rhône-Alpes 1999

³⁹ Résultats du recensement de la population 1999, brochures 69-70 et 59-60 de l'INSEE Rhône-Alpes.

d'emploi depuis deux ans sont plus souvent qu'ailleurs âgées, de faible niveau de formation, peu qualifiées ou handicapées⁴⁰.

Contrastes entre les établissements scolaires

Les contrastes socio-économiques de l'académie confèrent une physionomie particulière à ses établissements scolaires : dans l'académie coexistent en nombre significatif des collèges à faible concentration d'enfants d'ouvriers et d'inactifs (- de 30 %) et des établissements à fortes concentrations (70 à 90%) de ces mêmes catégories.



Lire : Sur l'axe horizontal, la catégorie "1" représente les collèges ayant moins de 10 % d'enfants d'ouvriers et d'inactifs. La catégorie "2" représente les collèges ayant entre 10 % et 19 % d'enfants d'ouvriers et d'inactifs.

La direction de la programmation et du développement (DPD) a réparti les académies en six groupes à partir d'une analyse des professions et catégories sociales représentées dans les collèges⁴¹ : l'académie de Lyon est classée dans le même groupe que Versailles, Paris, Aix-Marseille et Créteil, académies où prédominent des situations extrêmes opposant des établissements attractifs et des établissements à recrutement difficile.

Le contexte dans lequel s'exerce l'action éducative est complexe, l'académie disposant de forts atouts mais devant également affronter des disparités profondes et, dans certaines zones périurbaines difficiles, des situations socioéconomiques qui pèsent lourdement sur le fonctionnement de l'École. De ce fait, les partenariats habituels de l'Éducation nationale prennent une vigueur particulière dans l'académie.

DES PARTENARIATS VIVANTS

Au fil des années se sont construits des partenariats solides, l'Éducation nationale menant une collaboration le plus souvent étroite avec les autres services de l'État et avec les collectivités territoriales et les représentants du monde économique.

Les collaborations entre les services de l'État constituent une nécessité particulièrement aiguë dans le contexte difficile que connaissent la région lyonnaise et celle de Saint-Étienne. Les établissements confrontés aux difficultés de vie scolaire les plus lourdes ont pris l'habitude de travailler régulièrement avec la Justice et les services chargés de la sécurité⁴². Les responsables des services concernés soulignent l'importance de ces

⁴⁰ Atlas social de la région Rhône-Alpes, DRASS Rhône-Alpes, 2000.

⁴¹ Géographie de l'école, Les années 90

⁴² Cf. infra page 94

partenariats institutionnels, mais également la plus grande réserve des établissements moins touchés par les phénomènes de violence. Ils soulignent l'abaissement de l'âge de la délinquance et expriment souhaitable d'élargir l'information et la prévention à l'école élémentaire.

En revanche, les préfets relèvent une participation plus formelle de l'Éducation nationale à certaines politiques interministérielles, la politique de la Ville ou la protection de l'enfance par exemple. Ils regrettent en particulier l'absence de propositions des établissements dans le cadre de la politique de la Ville. Ce qui n'est sans doute pas une spécificité académique, tant il est vrai que les établissements ne peuvent souvent réellement répondre qu'à ce qui fait urgence pour eux et qu'ils ne perçoivent pas toujours les finalités des politiques interministérielles. Sans doute y a-t-il lieu de développer les échanges sur ce point, par exemple dans le cadre de la formation des personnels de direction et dans les réunions de bassin. Sans doute aussi serait-il nécessaire que l'Éducation nationale soit associée à l'élaboration des projets.

Les partenariats avec les collectivités territoriales sont particulièrement vivaces dans l'académie. Celles-ci ont très rapidement pris en charge les responsabilités que leur confiaient les lois de décentralisation en matière d'éducation : ainsi le schéma prévisionnel des formations (SPF) a-t-il été adopté dès 1985, le programme régional de développement des formations des jeunes (PRDF), établi par la loi quinquennale sur l'emploi de 1993, dès 1995. Même si le SPF est considéré comme vieilli et devant être revu, l'adoption rapide des programmes de travail a permis de créer une habitude de dialogue entre les services de la Région et ceux du rectorat. Malgré les aléas du quotidien et les changements de responsables élus à la tête de la Région, le partenariat rectorat-Région est rodé et la qualité du travail conjoint s'exprime particulièrement dans le domaine de la définition des formations professionnelles.

Dépassant leur domaine strict de compétences, les conseils généraux interviennent de façon non négligeable dans les niveaux de formation autres que celui du collège : ainsi les trois conseils généraux apportent-ils une aide aux communes pour les écoles : dans l'Ain, pour la construction de classes neuves, de restaurants scolaires, de petits équipements sportifs ou de salles d'évolution en maternelle, dans la Loire pour les constructions et grosses réparations, dans le Rhône pour les constructions ou encore pour amener le câblage aux portes des écoles. Le président du conseil général de la Loire indique l'intérêt qu'il trouverait à expérimenter une gestion départementale des postes du premier degré.

Les conseils généraux ne sont pas non plus absents de l'enseignement supérieur : le Rhône s'est engagé à intervenir dans le plan U3M pour l'immobilier à hauteur de 155 millions de francs et apporte une aide de 30 millions à la recherche. Il participe également aux financements de l'ENS et de l'université catholique. La Loire consacre près de 10 millions à l'université et l'Ain apporte une aide au centre universitaire de Bourg et de l'Ain (CEUBA).

Estimant ne pas être seulement responsables du "contenant", selon le mot du directeur de la formation initiale de la Région, les collectivités territoriales se sont impliquées dans l'action éducatrice en apportant aux écoles, aux collèges et aux lycées un appui à leurs projets.

Les collectivités territoriales soutiennent les projets éducatifs et péri-éducatifs : voyages scolaires, échanges linguistiques, sorties au musée, actions périscolaires... La Région a mis en place diverses opérations en ce sens : Lycéens au cinéma, Lycéens à l'opéra, Chèque Culture, Chèque sport pour inciter à la pratique sportive. Les actions liées au projet d'établissement sont subventionnées dans les collèges du Rhône par le conseil général.

Les collectivités territoriales interviennent également dans le domaine de la formation proprement dite : ainsi des Unités de Formation par Apprentissage (UFA) ont-elles été mises en place dans les lycées à l'initiative de la Région à partir de 1988. L'orientation est une préoccupation centrale pour la Région qui y consacre 24 millions de francs⁴³. Les actions concernent les lycées, mais la Région subventionne aussi des actions d'aide à l'orientation et à la connaissance des métiers en collège. Les interventions sont multiples : "Il peut s'agir d'aider à l'élaboration de projets personnels, à l'ouverture sur l'entreprise, le mondial des métiers et les forums locaux d'aide à l'orientation et à la promotion des métiers", précise le dossier de presse de la Région. Le plan OPRA (Orientation Professionnelle Rhône-Alpes) a pour but d'éduquer les jeunes à faire des choix, de faire découvrir la réalité de l'entreprise et de ses métiers, et de définir un parcours de formation professionnelle adapté pour les métiers choisis", précise la Région. Un certain nombre d'actions sont menées en liaison avec le MEDEF et les services du rectorat, des stages en entreprise pour les enseignants par exemple. En complément intervient un encouragement à la mobilité internationale⁴⁴.

De façon plus habituelle, un certain nombre de collectivités interviennent dans le domaine du soutien scolaire, ou dans ceux de l'éducation à l'environnement, à la citoyenneté, à la santé : c'est le cas de la Ville de Lyon, c'est également celui de la Région.

L'importance et la complexité des actions à l'initiative de la Ville de Lyon et de la Région se traduit dans les deux cas par un plan d'ensemble :

- le *Contrat d'objectifs*, signé en 1989 à la demande de la Ville de Lyon et renouvelé en 1996. Les orientations en ont été nettement définies d'emblée : développer la réussite scolaire et ouvrir sur le monde contemporain ; plusieurs axes précisent ces orientations : soutien scolaire, prévention médicale, rythmes de l'enfant, bibliothèques centres documentaires (BCD), audiovisuel, langues vivantes, informatique, citoyenneté... Le suivi de ce contrat est assuré conjointement par la ville et l'inspection académique.
- le *Permis de réussir* de la Région, au départ destiné à aider les élèves par des actions d'aide et de soutien directement rémunérées par la Région aux enseignants : "L'incitation à la curiosité et au désir d'apprendre est encouragée par la rémunération complémentaire des enseignants volontaires qui assurent une présence auprès des élèves au-delà des heures de cours. Des intervenants extérieurs (professionnels, jeunes diplômés,..) sont chargés sous la responsabilité des enseignants, d'études dirigées, de répétitions en langues étrangères, de tutorat au-delà de ce que le personnel en place dans l'établissement peut

⁴³ Cf. *Infra* page 92

⁴⁴ Versement d'une aide individuelle de 1000 à 1500 F pour les Bac+2, DEUG, BTS et DUT et des élèves des LP quand il y a échange avec d'autres établissements scolaires étrangers.

assurer.⁴⁵ Le *Permis de réussir* s'est ensuite étendu à de très nombreuses actions de soutien aux projets d'établissement et inclut également la politique en faveur de l'orientation.

Les partenaires de l'Éducation nationale sont ainsi très présents dans l'académie, intervenant avec une conception large de leur domaine de compétence, le plus souvent en collaboration étroite avec les responsables académiques.

Située dans une région économiquement et culturellement dynamique, l'académie bénéficie d'atouts majeurs. L'action éducative y est néanmoins rendue complexe par plusieurs facteurs : l'absence d'identité politique et administrative historique, les tensions entre le centre et la périphérie, inhérentes à une "académie-ville", des disparités territoriales très sensibles et des évolutions internes fortes et contraires. La poussée démographique et l'urbanisation de l'Ain, les difficultés économiques, sociales et le vieillissement de la Loire, les problèmes urbains de la périphérie lyonnaise, marquent profondément la vie de l'académie. Dans bien des cas, des partenariats très vivants tentent d'apporter des éléments de réponse aux difficultés rencontrées.

L'analyse des résultats des élèves est nécessaire pour préciser l'impact de ce contexte sur l'efficacité de l'enseignement dans l'académie.



⁴⁵ Texte extrait de la brochure diffusée par la Région RHONE-ALPES, intitulée «La politique régionale de formations initiales », mise à jour 1999.

UNE ACADEMIE GLOBALEMENT EFFICIENTE

L'académie de Lyon frappe d'emblée par l'efficacité⁴⁶ de son action auprès des élèves : alors que les coûts de la scolarité pour l'État et les collectivités territoriales demeurent modérés, l'académie connaît d'importants taux de scolarisation longue, un pourcentage traditionnellement élevé de bacheliers dans une génération, de bons résultats aux examens ainsi qu'un niveau plutôt favorable d'insertion des jeunes de niveaux IV et V.

DES INDICATEURS DE REUSSITE CONVERGENTS...

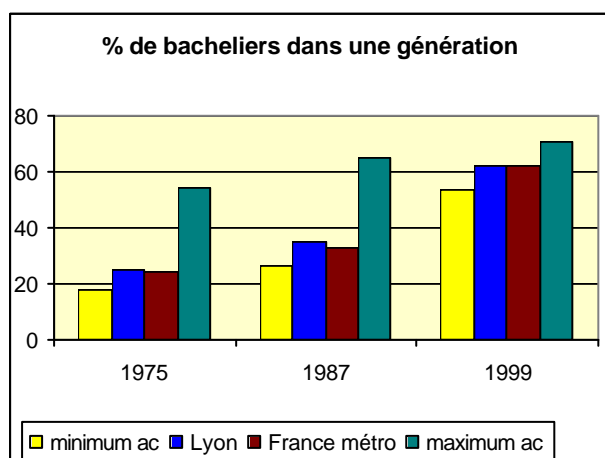
Une première analyse met en évidence la convergence d'une série d'indicateurs de réussite favorables :

UNE FORTE ESPERANCE DE SCOLARISATION

L'académie de Lyon scolarise les jeunes à un niveau élevé : avec un taux de scolarisation de 88,7% des 16 – 19 ans⁴⁷, elle se situe en 3^{ème} position après Limoges et Rennes. Les poursuites d'études sont importantes et le taux de scolarisation des 20-24 ans est le 4^{ème} de France métropolitaine (39,47%)⁴⁸. Le taux de poursuites d'études à l'université (54,4%) est supérieur à la moyenne de la France métropolitaine (53%).

UN POURCENTAGE TRADITIONNELLEMENT ELEVE DE BACHELIERS DANS UNE GENERATION

Le pourcentage de bacheliers dans une génération est traditionnellement élevé dans l'académie de Lyon : l'académie se situait en 9^{ème} position en 1975 et en 7^{ème} position en 1987. Depuis, la progression de l'académie a été moins rapide que celle de la moyenne des académies : en 1999, Lyon se place à la moyenne nationale, en 13^{ème} position.



L'écart avec l'académie comportant la plus forte proportion de bacheliers ("maximum ac"), Paris en 1975 et 1987, Limoges en 1999, s'est fortement atténué, l'écart avec l'académie ayant la plus faible proportion de bacheliers ("minimum ac"), Amiens en 1975, puis Créteil s'estompant également progressivement.

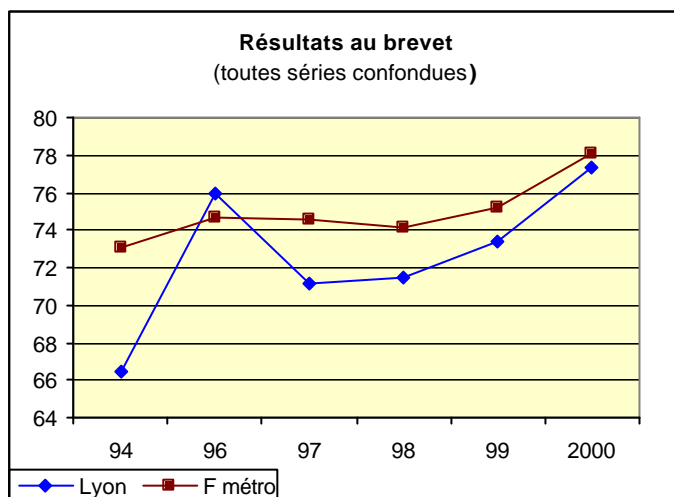
⁴⁶ L'efficacité traduit la relation entre le degré d'atteinte des objectifs et les moyens mis en œuvre.

⁴⁷ Source : *Indicateurs généraux d'aide au diagnostic académique*, DESCO-DPD, juillet 2000. Moyenne nationale : 85,3% (France métropolitaine).

DE BONS RESULTATS AUX EXAMENS

Sauf au brevet des collèges, dont les résultats sont peu significatifs compte tenu du poids du contrôle continu et des ajustements effectués par les jurys départementaux, les résultats de l'académie de Lyon aux examens nationaux sont le plus souvent supérieurs aux moyennes nationales.

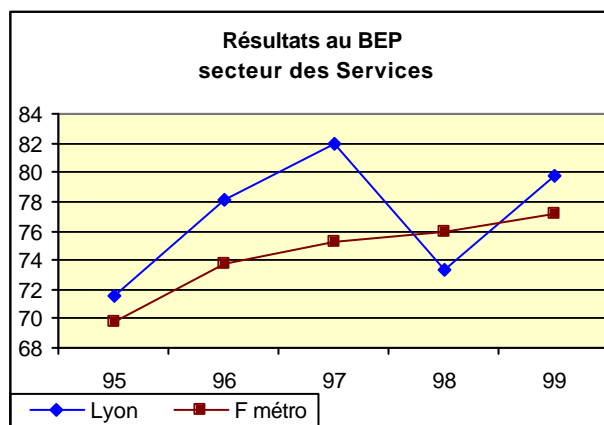
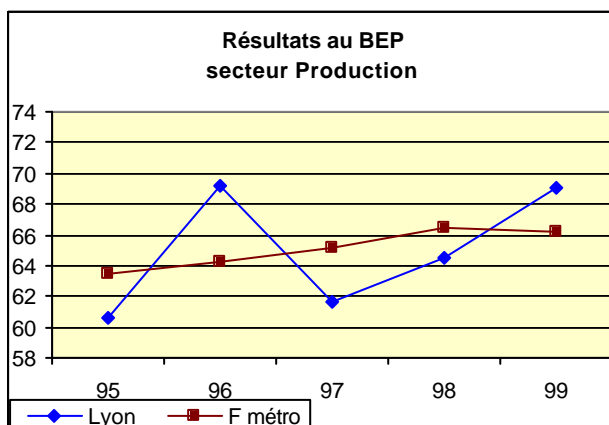
→ **Au brevet, les résultats se rapprochent de la moyenne nationale**



Les résultats académiques, dans les trois séries⁴⁹, sont le plus souvent inférieurs aux moyennes nationales, mais l'écart s'est amenuisé ces dernières années.

- **AU BEP, des résultats meilleurs dans le secteur de services que dans celui de la production**

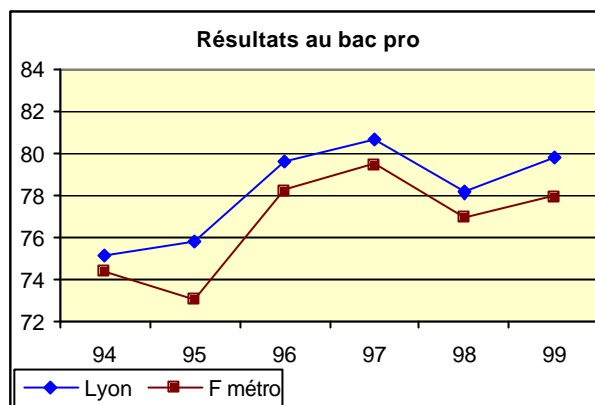
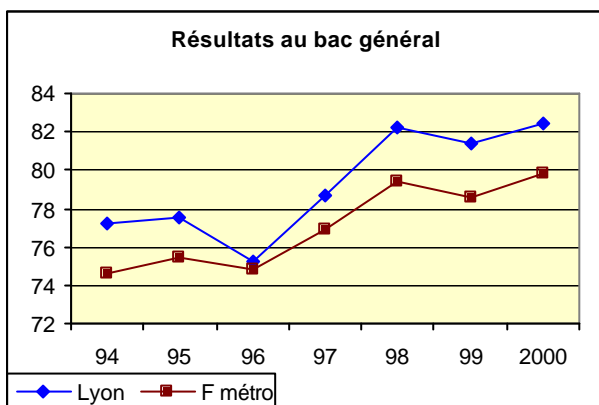
Les résultats au BEP sont un peu irréguliers, souvent inférieurs à la moyenne nationale dans le secteur de la production, plus régulièrement supérieurs à la moyenne nationale dans celui des services :



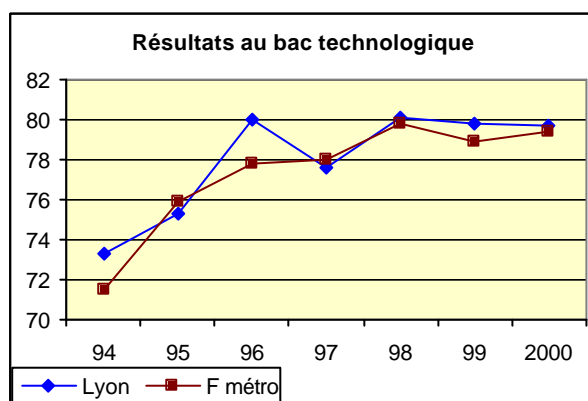
⁴⁸ Source : *Indicateurs généraux d'aide au diagnostic académique*, DESCO-DPD, juillet 2000. Au demeurant, ce dernier chiffre traduit vraisemblablement l'attractivité des universités lyonnaises.

® De bons résultats au baccalauréat

Au baccalauréat général et au baccalauréat professionnel, des résultats constamment supérieurs aux moyennes nationales



Au baccalauréat technologique, un écart le plus souvent légèrement positif



UNE INSERTION PROFESSIONNELLE PLUTOT FAVORABLE DES SORTANTS DE NIVEAUX V ET IV

Le taux d'insertion des jeunes de l'académie de Lyon atteignant le niveau V⁶⁰ et plus encore le niveau IV est nettement supérieur au taux national, avec un écart s'élevant respectivement à 8,5 et 11,5 points de pourcentage⁵¹ :

	Insertion niveau V	Insertion niveau IV
Lyon	51,4%	66,2%
France métro	42,9%	54,7%

⁴⁹ Générale, technologique et professionnelle.

⁵⁰ Les sortants de niveau V ont terminé la préparation d'un CAP ou d'un BEP, mais ne sont pas tous diplômés ; certains sortent de 2^{de} ou de 4^{re}. Les sortants de niveau IV arrêtent leur scolarité après une classe terminale ou une classe équivalente, avec ou sans le baccalauréat ; quelques-uns ont fréquenté l'enseignement supérieur sans obtenir de diplôme. (Définitions extraites du recueil édité par la DPD *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (RERS), édition 2000.

⁵¹ Source : *Indicateurs académiques*, DPD, janvier 2001.

Certes, les sortants de niveau V sont relativement moins nombreux qu'en moyenne nationale et les jeunes poursuivent également leurs études au delà du baccalauréat plus qu'ailleurs, mais cette situation de l'insertion aux niveaux V et IV traduit une adéquation relativement bonne du système aux capacités de l'économie à insérer les jeunes.

... POUR DES COUTS MODERES

La dépense moyenne du ministère de l'Éducation nationale comme celle des collectivités territoriales est connue par région.

La dépense globale annuelle engagée par l'Éducation nationale, tous niveaux confondus, est pour l'ensemble Rhône-Alpes sensiblement inférieure à la moyenne de France métropolitaine⁵² :

	Dépense moyenne du MEN par élève (enseignements scolaires)	
	1995	1998
Rhône-Alpes	20 468 F	21 784 F
France métro	21 317 F	22 808 F

La même observation vaut pour les dépenses annuelles cumulées de l'Éducation nationale et des collectivités territoriales :

1998	Dépenses par écolier	Dépenses par collégien			Dépenses par lycéen		
	MEN	Départements	MEN	Total	Régions	MEN	Total
Rhône-Alpes	13 166 F	4 644 F	27 672 F	32 316 F	4 018 F	37 245 F	41 263 F
France métro	13 843 F	5 033 F	28 752 F	33 785 F	5 360 F	38 473 F	43 833 F

Le système éducatif de l'académie de Lyon apparaît globalement performant, les élèves font des études plutôt longues, avec des résultats dans l'ensemble satisfaisants aux examens nationaux et les jeunes atteignant les niveaux V et IV s'insèrent plutôt mieux qu'en moyenne nationale. Pour autant, les coûts de scolarité, pour l'Etat comme pour les collectivités territoriales, demeurent modérés.

Ce constat général doit néanmoins être fortement nuancé par une étude plus précise, par niveau et selon le secteur géographique concerné.



⁵² Source DPD

EXCELLENCE ET EXCLUSION

L'académie de Lyon se caractérise par des résultats d'ensemble favorables, mais les différences sont profondes entre les niveaux d'enseignement, entre les départements et entre les établissements. La réussite marquée de la majeure partie de la population scolaire ne peut masquer l'échec et l'exclusion potentielle d'une partie des jeunes de l'académie.

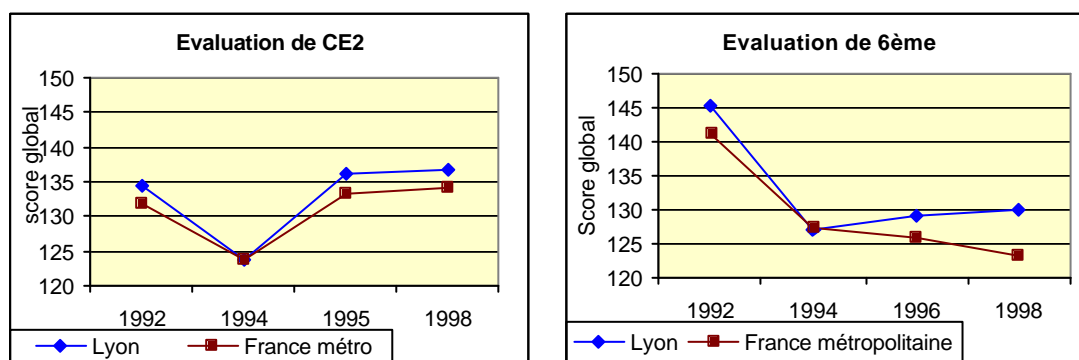
UNE ECOLE PRIMAIRE GOBLEMENT PERFORMANTE

AUX EVALUATIONS NATIONALES DE CE2 ET DE 6EME, UNE FORTE "VALEUR AJOUTEE"

Les résultats des élèves aux évaluations nationales traduisent des acquisitions solides

Les scores bruts situent Lyon dans le premier tiers des académies : en CE², l'académie se situe au 6^{ème} rang, entre Nantes et Bordeaux, sur les 23 disponibles ; en 6^{ème}, au 8^{ème} rang sur 26, entre Limoges et Nantes⁵³.

L'écart à la moyenne nationale est largement positif⁵⁴ :



⁵³ Indicateurs généraux d'aide au diagnostic académique. DESCO, Juillet 2000.

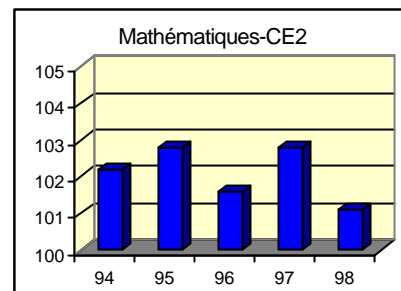
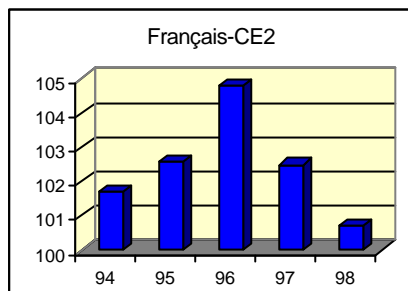
⁵⁴ Source : Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans une académie : Lyon. DPD, décembre 2000.

Evaluations nationales (français + mathématiques)				
CE2	1992	1994	1995	1998
Lyon	134,5	123,7	136,1	136,6
France métró	131,8	123,8	133,2	134
6 ^{ème}				
Lyon	145,3	127,1	129	130,1
France métró	141,1	127,4	126	123,1

Réalisée à partir de données prélevées dans un échantillon d'écoles (et de collèges) publics et privés sous contrat, une étude académique des résultats des élèves aux deux évaluations met en évidence la situation régulièrement favorable de l'académie de Lyon :

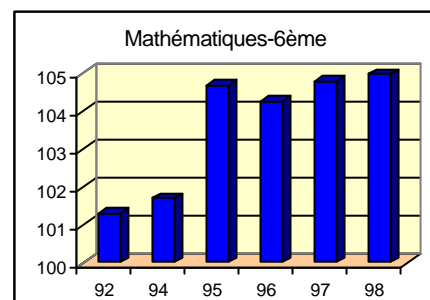
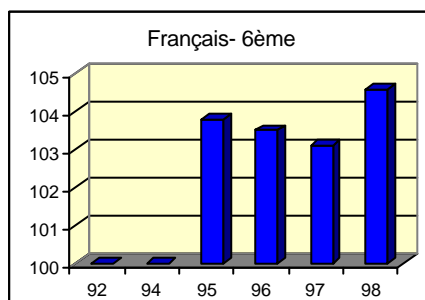
Résultats académiques à l'évaluation de CE²

Indices académiques en base 100 nationale⁵⁵



Résultats académiques à l'évaluation de 6^{ème}

Indices académiques en base 100 nationale⁵⁶

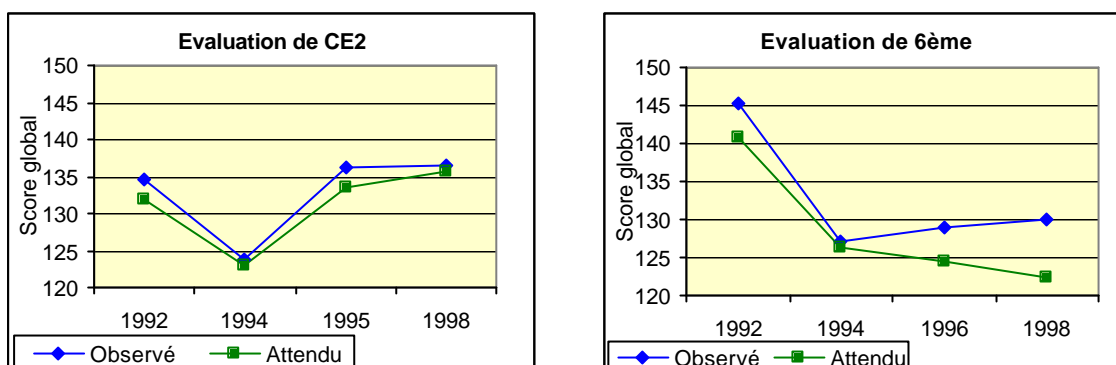


Depuis le milieu des années quatre-vingt dix, l'écart entre les résultats observés dans l'académie et la moyenne nationale est sensiblement plus net en 6^{ème} qu'il ne l'est en CE² (y compris en comparant les résultats de CE² en 1994 et ceux de 6^{ème} en 1997 ou bien ceux de CE² de 1995 et de 6^{ème} en 1998, ce qui rend compte de l'évolution des cohortes concernées). **Le cycle III de l'école primaire accentue ainsi l'écart positif observé en CE².**

⁵⁵ Source : étude académique, *Le point sur...* 99-08 d'avril 99.

⁵⁶ Source : étude académique, *Le point sur...* 99-07 de mars 99.

Les résultats des élèves⁵⁷ sont en outre constamment supérieurs aux résultats attendus compte tenu de la structure sociale de l'académie⁵⁸



Les scores moyens observés de 1991 à 1997 sont supérieurs aux scores attendus : la plus value moyenne⁵⁹ est de 0,9% en CE² et de 2,7% en 6^{ème}, ce qui classe l'académie au 7^{ème} rang en CE² et au 8^{ème} rang en 6^{ème}.

MAIS LES RESULTATS A L'ENTREE EN 6^{EME} REVELENT DES CONTRASTES IMPORTANTS ENTRE LES DEPARTEMENTS ET ENTRE LES COLLEGES

Une forte dispersion des résultats des établissements du Rhône

L'analyse des résultats de l'évaluation de 1999⁶⁰ par collège conduit à souligner la relative homogénéité des collèges de l'Ain et l'extrême dispersion de ceux du Rhône : la moyenne des collèges publics s'établissant à 130,5, près d'un collège du Rhône sur quatre obtient des résultats inférieurs à 120 et les scores moyens de certains collèges se révèlent très bas⁶¹. Inversement, dans le même département, près d'un collège sur cinq obtient des résultats moyens très élevés :

Public	Résultats moyens les + faibles	Résultats moyens les + élevés	Nombre de collèges obtenant des résultats moyens <120	% de collèges concernés	Nombre de collèges obtenant des résultats moyens >140	% de collèges concernés
Ain	115,6	142,9	2	4,8%	4	9,8%
Loire	113,3	149,5	3	5,9%	10	19,6%
Rhône	98,5	169,4	24	23,1%	20	19,2%

⁵⁷ Source : Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans une académie : Lyon. DPD, décembre 2000.

	1992		1994		1995		1998	
	Observé	Attendu	Observé	Attendu	Observé	Attendu	Observé	Attendu
CE2	134,5	131,9	123,7	123	136,1	133,6	136,6	135,7
6 ^{ème}	145,3	140,9	127,1	126,3	129	124,6	130,1	122,5

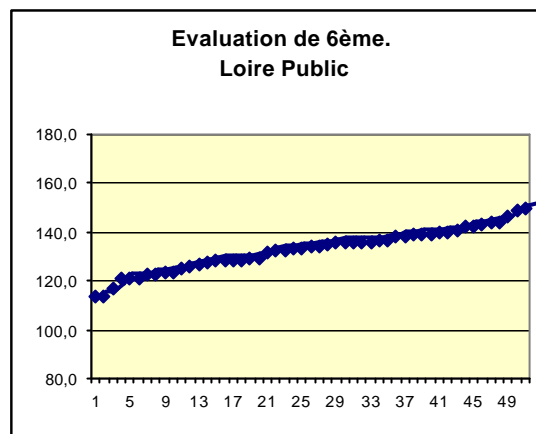
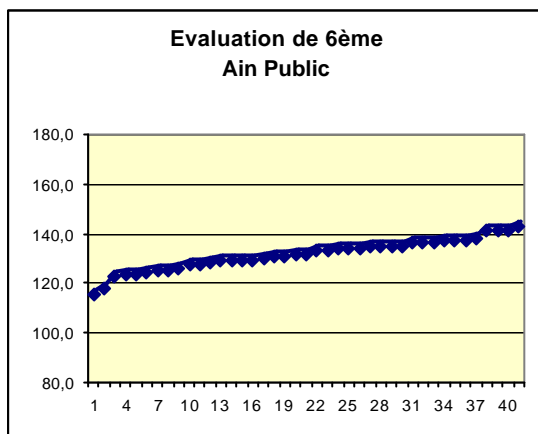
⁵⁸ Résultats qu'auraient les élèves de l'académie de Lyon s'ils obtenaient les scores relevés nationalement dans les différentes catégories sociales.

⁵⁹ Géographie de l'école, Les années 90, volume Les tableaux, p. 67

⁶⁰ Scores cumulés obtenus en français et mathématiques sur 200. Données SPS.

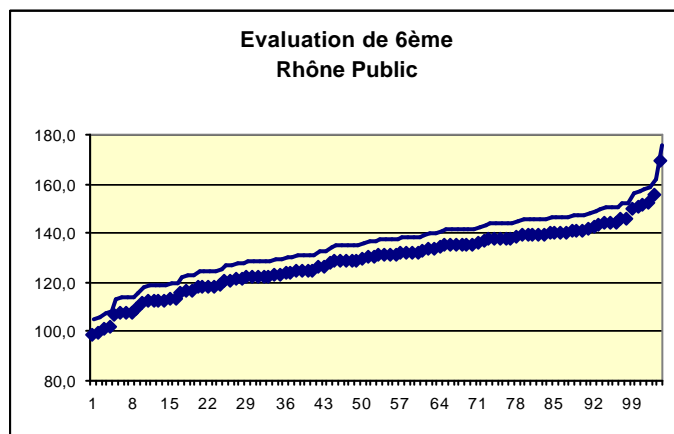
⁶¹ 9% des résultats inférieurs à 110.

La courbe des résultats des collèges publics des trois départements⁶² souligne les contrastes entre les départements et met en évidence encore plus nettement la forte particularité du Rhône où se côtoient des collèges accueillant une population scolaire aux



acquis bien assurés et des établissements en difficulté majeure. C'est dans ce département que les écarts entre les établissements sont les plus marqués⁶³ : on y trouve les établissements obtenant les scores les plus élevés de l'académie⁶⁴ et ceux obtenant les scores les plus faibles.

Collèges publics du Rhône



Résultats à l'évaluation de 1999
français et mathématiques cumulés/200
La moyenne départementale se situe à 130,5. Neuf collèges obtiennent une moyenne inférieure à 110, six une moyenne comprise entre 150 et 170.

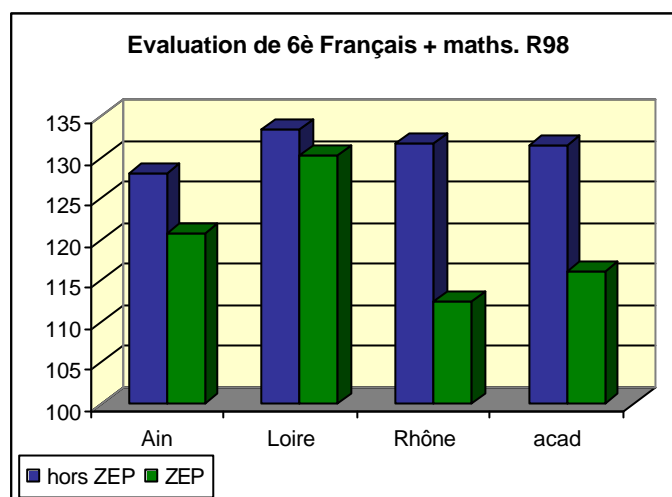
Les résultats des collèges en ZEP confirment la disparité entre les départements de l'académie

Ceux de l'Ain et de la Loire (peu nombreux, respectivement 5 et 4 collèges en ZEP, pour 27 dans le Rhône) ont des résultats nettement supérieurs aux collèges en ZEP du Rhône.

⁶² Source : données SPS concernant l'évaluation de 1999 (français et mathématiques cumulés, sur 200).

⁶³ À la rentrée de 1999, les résultats des collèges publics rapportés à la moyenne départementale (sur 200) s'étalent de -32 points à + 38,9.

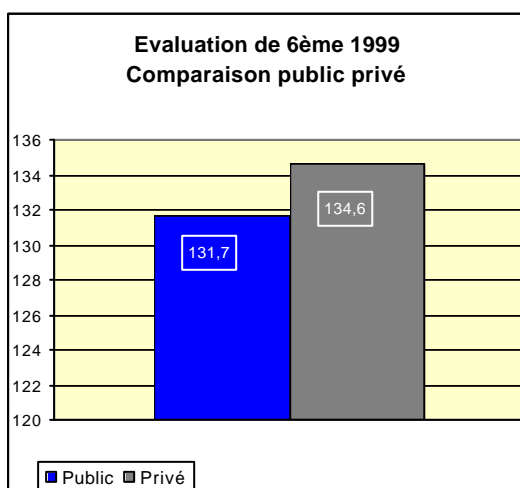
⁶⁴ Dans l'enseignement privé plus encore.



Les scores observés en ZEP dans le Rhône sont très inférieurs aux moyennes académiques. Dans le Rhône, 30% des collèges de ZEP obtiennent un score inférieur à 50/100 en mathématiques et aucun n'atteint 65 points de moyenne. *A contrario*, dans la Loire, les résultats moyens, élevés hors ZEP, le sont également en ZEP : les résultats des collèges ZEP de la Loire en français sont proches de la moyenne académique des collèges hors ZEP et en mathématiques lui sont supérieurs. L'Ain se situe dans une situation intermédiaire.

Les collèges privés, qui ont globalement de bons résultats, se situent très différemment selon les départements

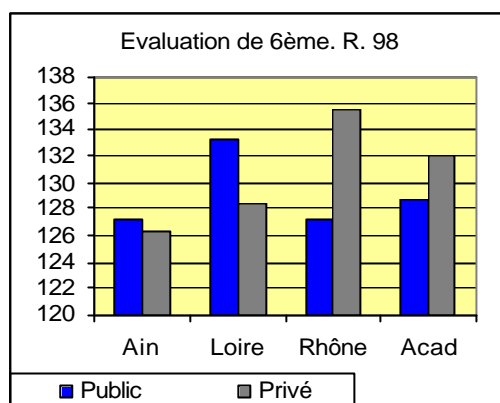
Pris dans leur ensemble, les résultats des collèges privés sont sensiblement meilleurs que ceux des collèges publics, le même écart, d'environ trois points, étant observé en 1998 et 1999.



Scores cumulés français + mathématiques.

Source : étude académique, *Le point sur...* 99-07 de mars 99

Le rapport privé/public varie considérablement selon les départements. L'écart entre les collèges publics et privés du Rhône est très nettement en faveur des établissements privés qui obtiennent les meilleurs résultats de l'académie.



Les écarts public – privé sont en revanche faibles dans l'Ain et très nettement en faveur des collèges publics dans la Loire.

La dispersion des résultats moyens des collèges privés n'est pas non plus indifférente : dans les trois départements⁶⁵, quelques établissements privés accueillent une population dont les résultats sont faibles à l'évaluation, près d'un tiers des collèges privés du Rhône obtient des scores moyens supérieurs à 140 (moyenne académique des collèges privés : 134,6 ; moyenne des établissements publics et privés : 132,5) :

Privé	Résultats moyens les + faibles	Résultats moyens les + élevés	Nombre de collèges obtenant des résultats moyens <120	% de collèges concernés	Nombre de collèges obtenant des résultats moyens >140	% de collèges concernés
Ain	106,3	142,6	4	30,8	2	15,4
Loire	109,5	144,3	3	11,1%	2	7,4%
Rhône	98	160,8	6	12,5%	15	31,2%

Les résultats aux évaluations de CE2 et de 6^{ème} situent Lyon dans le premier tiers des académies, qu'il s'agisse des résultats bruts ou de l'écart entre les résultats observés et les résultats attendus, toujours favorable à l'académie.

Un département se détache très nettement, la Loire, dont les collèges publics, hors ZEP, accueillent des élèves avec de meilleurs acquis que l'ensemble des collèges publics de l'académie, mais dont les collèges en ZEP se situent également à un bon niveau, avec des résultats proches des moyennes académiques hors ZEP, traduisant ainsi une efficacité particulière de l'école primaire.

Les disparités entre les établissements sont fortes, particulièrement dans le Rhône, dont près d'un collège public sur cinq et près d'un collège privé sur trois obtiennent globalement des résultats très solides, les collèges privés du Rhône étant les plus présents dans les établissements à score élevé.

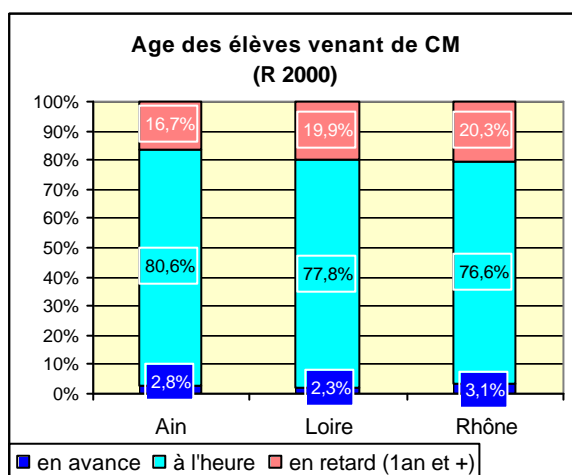
⁶⁵ bien qu'à un moindre degré dans l'Ain

DES PARCOURS SCOLAIRES A L'ECOLE PRIMAIRE DIFFERENTS SELON LES DEPARTEMENTS, SANS QUE L'ON PUISSE ETABLIR UNE CORRELATION AVEC LES RESULTATS

Comme dans l'ensemble de la France métropolitaine, les redoublements ont fortement baissé durant les années quatre-vingt dix. Un élève sur dix avait 7ans et plus en CP en 1990 dans l'académie (pour 9,8% en moyenne nationale) ; en 1998, les 7ans et plus ne constituent plus que 6,8% des élèves de CP (7,3% en moyenne nationale)⁶⁶. De la même façon, les retards de deux ans et plus en classe de 6^{ème} sont passés de 8,9% en 1991 à 4,9% en 1999 (de 8,4% à 4,7% en moyenne nationale durant la même période).

Néanmoins des disparités marquées persistent entre les départements : les retards en CP sont beaucoup plus sensibles dans la Loire (8,1%) que dans l'Ain (6,7%) et le Rhône (6,2%).

En classe de 6^{ème} de l'enseignement public, les élèves venant de cours moyen accusent dans le Rhône les retards les plus élevés (en même temps que le département connaît la proportion d'élèves en avance la plus importante), ceux de la Loire suivant de peu. Les élèves "à l'heure" sont proportionnellement plus nombreux dans l'Ain que dans les deux autres départements⁶⁷ :



Le département du Rhône connaît des écarts importants à l'entrée en 6^{ème}, ses collèges publics comptant à la fois le plus d'élèves en avance et le plus d'élèves en retard (y compris en retard de deux ans et plus : 1,5% contre 1,2% pour chacun des deux autres départements). L'analyse par établissement serait intéressante pour rechercher si des établissements connaissent des proportions importantes d'élèves en avance ou d'élèves en retard et si on peut établir des relations avec les résultats aux évaluations de 6^{ème}.

⁶⁶ Source : Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans une académie : Lyon. DPD, décembre 2000, p 13.

⁶⁷

Elèves de 6 ^{ème} venant de CM – Rentrée 2000 ⁶⁷				
	en avance	à l'heure	1 an retard	2 ans et + de retard
Ain	2,8%	80,6%	15,5%	1,2%
Loire	2,3%	77,8%	18,7%	1,2%
Rhône	3,1%	76,6%	18,8%	1,5%

L'enseignement privé sous contrat présente des caractéristiques très spécifiques : les élèves sont plus jeunes à l'entrée en 6^{ème} (4,6% des élèves sont en avance dans l'académie pour 2,8% dans l'enseignement public, 79,5% sont à l'heure pour 77,8% dans le public), mais ils perdent une partie de cette avance dès la 6^{ème} : parmi les redoublants de 6^{ème} de l'enseignement privé, 23% dans la Loire et 12% dans le Rhône sont encore "à l'heure", ce qui ne se rencontre pas dans les collèges publics : certains élèves jeunes à l'entrée en 6^{ème} perdent ainsi leur avance dès la première année de collège. Parmi les élèves de 6^{ème} de l'enseignement privé, 14,3% doublent leur classe pour 9,7% dans l'enseignement public : sauf à admettre que les collèges privés accueillent en nombre significatif des doublants du public, il faut supposer qu'il maintient fortement des traditions d'exigence et que, plus que le public, il répond à la difficulté par le redoublement.

Les évaluateurs se sont interrogés sur la situation de la Loire, qui fait doubler plus que les deux autres départements au cycle II et qui compte près de 20% d'élèves en retard d'un an ou plus à l'entrée en 6^{ème} dans les collèges publics. Ils ont recherché si les bons résultats aux évaluations nationales pouvaient s'expliquer par l'utilisation plus importante que dans les autres départements du redoublement dès le cycle II de l'école primaire. Ils ont analysé pour cela les résultats des écoles du secteur d'un collège de recrutement hétérogène.

Aucun lien n'a pu être établi entre retards accumulés à l'école et forte réussite à l'évaluation de 6^{ème}. Au contraire, les écoles dont les élèves arrivent le plus en retard en 6^{ème} - et qui sont au demeurant de recrutement difficile - obtiennent des résultats à l'évaluation de 6^{ème} en retrait par rapport à la moyenne du collège. *Retards scolaires et bons résultats à l'évaluation de 6^{ème} ne peuvent être corrélés.*

On peut faire l'hypothèse que les retards accumulés dans le département, souvent dès le cycle II, renvoient à une approche traditionnelle des parcours scolaires (on ne quitte pas le CP sans maîtriser la lecture), renforcée par la tentation de ralentir le cursus des élèves que l'on rencontre dans tous les départements en baisse démographique rapide. En revanche, le département a respecté correctement les règles établies par le décret 90-788, relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, qui stipule que la scolarité élémentaire peut être allongée ou réduite d'une année (et d'une seule⁶⁸) : les retards de deux ans et plus, s'élevant à 1,2%, sont inférieurs à la moyenne académique de 1,4% dans l'enseignement public.

Les parcours scolaires des élèves de l'école présentent des différences qui ne sont pas négligeables entre les départements. À l'entrée en 6^{ème}, les retards sont plus accusés dans la Loire et le Rhône que dans l'Ain. Les bons résultats de la Loire ne peuvent pour autant être reliés à ces parcours, une analyse précise d'un collège montrant au contraire que les retards s'observent principalement chez les élèves aux acquis les plus fragiles.

⁶⁸ Note de service n° 91-065, prise en application du décret 90-788, § 4.

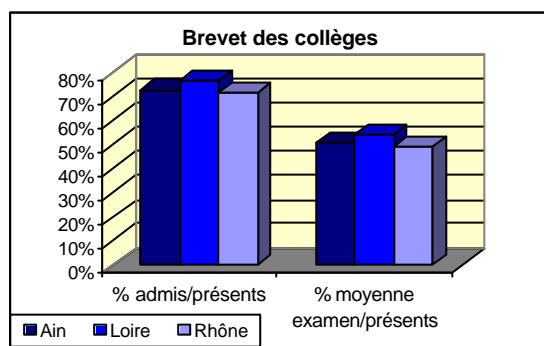
LE COLLEGE CONFIRME LES ECARTS OBSERVES A L'ENTREE EN 6^{EME}

À L'ISSUE DU COLLEGE, DES ECARTS PERSISTANTS

Globalement, des résultats un peu inférieurs à la moyenne de la France métropolitaine

Depuis 1997, les résultats de l'académie de Lyon au brevet des collèges sont régulièrement un peu inférieurs à ceux de la France métropolitaine dans la série collège⁶⁹. Pour ce qui concerne les collèges publics⁷⁰, à la session 2000, on note un écart marqué entre les résultats bruts au brevet (73,2%) et les résultats aux épreuves de l'examen proprement dit (50,7% des élèves obtiennent la moyenne aux trois épreuves). Cette dernière donnée n'est pour l'instant pas disponible au niveau national.

La situation globale des collèges publics des trois départements ne fait pas apparaître de différences fortes.



Les résultats bruts des établissements publics au brevet des collèges comme les pourcentages d'élèves obtenant la moyenne aux épreuves anonymées de l'examen traduisent des situations voisines, avec néanmoins, dans les deux cas, un écart positif en faveur de la Loire.

Ces résultats d'ensemble masquent de très importantes différences entre les secteurs (public et privé), entre les départements, entre les établissements.

Mais des différences notables

→ *Entre l'enseignement public et l'enseignement privé*

Les résultats des collèges privés au brevet sont nettement supérieurs à ceux des collèges publics : 89% de leurs élèves sont admis, ce qui conduit à des résultats supérieurs de près de 16 points à ceux des collèges publics.

Les résultats des élèves aux épreuves anonymées sont disponibles pour le Rhône et rendent compte de la même tendance : dans le privé, plus de 9 candidats présents aux épreuves sur 10 sont admis (90,8%) contre 7 sur 10 dans les collèges publics (72%). Près des trois quarts des candidats (74,6%) ont obtenu la moyenne aux épreuves anonymées contre à peine la moitié (49%) dans les collèges publics.

⁶⁹ Source : *Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans une académie : Lyon*. DPD, décembre 2000.

	1997	1998	1999	2000
Acad. de Lyon	72,8%	71,9%	74%	77,5%
France métro	75,9%	75,5%	76,2%	78,7%

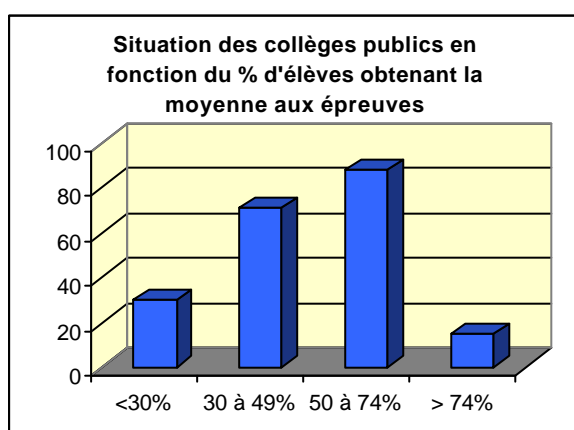
⁷⁰ Éléments tirés de données transmises par le service statistique du rectorat (SPS).

À noter que les collèges privés du Rhône présentent 5236 candidats, soit 28,6% du total, de 18 309.

Brevet 2000	Candidats présents	Candidats admis		Candidats ayant la moyenne aux épreuves anonymées	
		Nombre	%	Nombre	%
Académie public	24 239	17 743	73,2%	12 287	50,7%
Académie privé	8 689	7 734	89%	nc	nc
Rhône public	13 073	9 369	72%	6 448	49%
Rhône privé	5 236	4755	90,8%	3909	74,6%

- Entre les établissements publics des trois départements

Les résultats aux épreuves anonymées du brevet traduisent des réalités d'établissements très contrastées :



Quelques collèges voient les trois quarts de leurs élèves atteindre la moyenne aux épreuves du brevet tandis que 30 collèges (près de 15% du total) ont moins de 30% de leurs élèves qui obtiennent ce résultat.

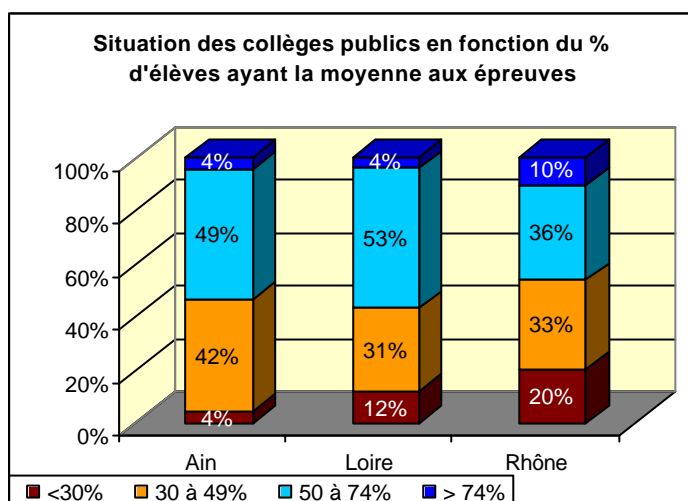
Les écarts entre les établissements sont inégalement marqués selon les départements :

% d'élèves obtenant la moyenne aux épreuves anonymées			
	Ain	Loire	Rhône
<30%	4,4%	11,8%	20,4%
30 à 49%	42,2%	31,4%	33,3%
50 à 74%	48,8%	52,9%	36,1%
> 74%	4,4%	3,9%	10,2%

Lire : dans l'Ain, 4,4% des collèges voient moins de 30% de leurs élèves obtenir la moyenne aux épreuves anonymées, dans le Rhône, 20,4%.

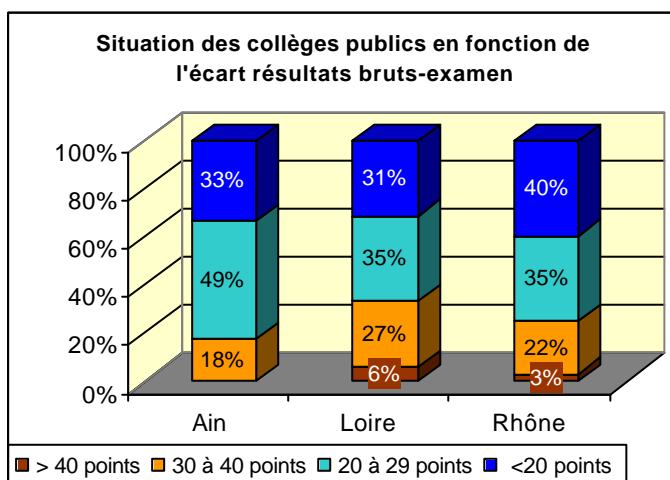
Les écarts sont moins creusés dans la Loire et surtout dans l'Ain que dans le Rhône. Certains collèges publics du Rhône obtiennent des résultats spectaculaires. Ainsi, dans quelques uns d'entre eux, à Lyon même comme en zone semi rurale, plus de 85% des

élèves présents aux épreuves anonymées ont obtenu la moyenne à ces épreuves. En revanche, dans un collège sur cinq du département, c'est le cas de moins de 30% des élèves.



Dans la Loire, 12% des collèges ont de très faibles résultats aux épreuves anonymées, mais c'est le Rhône qui connaît la situation la plus contrastée : dans un collège sur cinq, moins de 30% des élèves obtiennent la moyenne ; dans un collège, ce sont seulement 6% des élèves qui ont atteint la moyenne aux épreuves.

Parallèlement, l'écart entre les résultats bruts des collèges au brevet et les résultats aux épreuves anonymées peut être très important dans la Loire et le Rhône :



Loire : dans 6 % des collèges de la Loire, l'écart entre les résultats bruts au brevet et les résultats aux épreuves anonymées est supérieur à 40 points.

De très forts contrastes opposent certains collèges, publics et privés, qui obtiennent des résultats très élevés, à des collèges aux résultats inquiétants. Les contrastes les plus marqués se trouvent dans le Rhône, et notamment l'agglomération lyonnaise, mais la Loire connaît aussi des établissements en situation fort difficile.

À observer les situations particulières⁷¹, on constate que certains établissements voient leurs résultats se dégrader fortement en quelques années. Tel collège (A) dont les élèves obtenaient au brevet 1998 des résultats proches des moyennes académique et départementale, se situe en 1999-2000 très en deçà : un peu plus d'un candidat sur cinq a obtenu la moyenne aux épreuves du brevet contre 45% en moyenne départementale.

⁷¹ Tableaux de bord des collèges établis par le SPS.

Parallèlement, les résultats du collège à l'évaluation de 6^{ème} sont désormais de 15 points inférieurs à la moyenne départementale. Tout laisse à penser que l'établissement est entré dans une phase très difficile.

D'autres paraissent installés dans la difficulté : les élèves de 6^{ème} de tel autre collège (B) ont obtenu régulièrement de 1997 à 1999 des résultats à l'évaluation inférieurs d'une vingtaine de points à ceux de département. Dans la même période, le pourcentage d'élèves obtenant la moyenne aux épreuves du brevet a été constamment inférieur d'au moins 30 points à la moyenne départementale ; au brevet 2000, l'écart est de 43 points.

Il y a là, dans ces deux types de situations, une forme de "ghettoïsation scolaire" manifeste, alors même que la structure sociale de la population accueillie n'a guère évolué : entre 2 et 4% de "Favorisés A", entre 72 et 77% de "défavorisés", dans les deux établissements selon les années, sans que l'évolution soit linéaire. Il faut noter que l'attractivité de ces collèges⁷² se dégrade considérablement :

Attractivité	Rentrée 1997	Rentrée 1998	Rentrée 1999
Collège A	-0,11	-9,4	-26,2
Collège B	-0,08	-12,1	-9,3

Il ne s'agit là que de deux situations, mais d'autres établissements ont des comportements proches.

Dans d'autres cas, on peut observer des collèges de forte attractivité, parfois croissante, alors même que l'écart positif de leurs résultats au brevet par rapport à la moyenne départementale tend à diminuer :

Collège C	Tableau de bord 1997-98	Tableau de bord 1998-99	Tableau de bord 1999-2000	Brevet 2000 (données SPS)
Évaluation de 6 ^{ème} (écart / département)	18,3 points	20,7 points	19,9 points	
Brevet (écart ⁷³ / département)	36,6 points	31,1 points	27,4 points	23 points
Attractivité	0,04	6,1	7,1	

Collège D	Tableau de bord 1997-98	Tableau de bord 1998-99	Tableau de bord 1999-2000	Brevet 2000 (données SPS)
Évaluation de 6 ^{ème} (écart / département)	10,5 points	10,6 points	19,9 points	
Brevet (écart ⁷⁴ / département)	12,5 points	6,3 points	2,8 points	3,2 points
Attractivité	0,45	26,3	33,9	

Enfin, certains établissements sont installés dans la réussite : non seulement certains collèges non sectorisés ou partiellement sectorisés en fonction de leurs options, mais également des collèges ordinaires, comme le collège E qui obtient de forts bons résultats et se révèle attractif :

⁷² Du moins telle qu'elle est évaluée dans les tableaux de bord dont disposent les collèges. Cette donnée ne prend en compte que les demandes de dérogation.

⁷³ En points de pourcentage d'élèves obtenant la moyenne aux épreuves anonymées.

Collège E	Tableau de bord 1997-98	Tableau de bord 1998-99	Tableau de bord 1999-2000	Brevet 2000 (données SPS)
Évaluation de 6 ^{ème} (écart / département)	25,6 points	17,9 points	20 points	
Brevet (écart ⁷⁵ / département)	37,8 points	37,3 points	33 points	38,6 points
Attractivité	0,16	23,3	22,2	

On observe là une caractéristique de l'agglomération lyonnaise : certains collèges, de moins en moins demandés, accueillent des élèves aux acquis incertains et les conduisent à des résultats très faibles. A l'opposé, les familles recherchent certains établissements de réputation bien établie et de résultats solides. Cette situation, aggravée par les migrations de l'Est lyonnais vers les Monts du Lyonnais et par le poids des établissements privés, dont les résultats à l'évaluation nationale sont globalement bons, rend très préoccupante la situation des collèges de l'Est lyonnais. Les écarts croissants entre les collèges ne paraissent pas aisément maîtrisables.

LA SCOLARITE AU COURS DU COLLEGE

Une prédominance de l'orientation vers la voie générale et technologique

→ **Des taux d'accès en second cycle globalement proches de la moyenne nationale, mais avec une prédominance plus marquée de l'orientation vers le lycée général et technologique**

Prise globalement, l'académie donne les mêmes chances aux élèves de parvenir en second cycle général, technologique ou professionnel des lycées publics que l'ensemble des académies de France métropolitaine, mais la distribution entre second cycle professionnel et second cycle général et technologique est différente, en faveur de ce dernier dans l'académie de Lyon :

Taux d'accès ⁷⁶	De 6 ^{ème} en 2 ^{nde} GT	De 6 ^{ème} en 2 ^{nde} Pro	Total
Lyon	44,5	18,1	62,6
France métropolitaine	42,9	19,5	62,4

- **Fin de 3^{ème}, une certaine faiblesse de l'accès vers l'enseignement professionnel de niveau V**

Entre la rentrée 1998 et celle de 1999, la différence la plus marquée concerne l'orientation à l'issue de la 3^{ème} générale⁷⁷. L'orientation en 2^{nde} professionnelle est sensiblement inférieure à la moyenne nationale, mais, en revanche, le poids des CAP n'est pas négligeable :

⁷⁴ Idem.

⁷⁵ Idem.

⁷⁶ Chances qu'a un élève d'accéder en second cycle de lycée public, en effectuant toute sa scolarité dans le collège, quel que soit le nombre d'années nécessaires. Source : *Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans une académie : Lyon*. DPD, décembre 2000, p 15 ; extrait d'IPES.

⁷⁷ Matrices de flux, DPD.

Passage 3^{ème} G vers, entre R 98 et R 99 (Public + privé)	2 ^{nde} GT	2 ^{nde} Pro	CAP (1 ou 2 ans)	BEP+CAP	Total général
Lyon	61,8%	19,8%	2,4%	22,2%	84%
France métropolitaine	61%	21,4%	1,6%	23%	84%

À la rentrée suivante, le déséquilibre entre la 2^{nde} GT et la 2^{nde} professionnelle s'est accentué, plus qu'au niveau national⁷⁸, le passage en 2^{nde} GT augmentant de près d'un point (0,3 au niveau national) et celui en 2^{nde} professionnelle et CAP baissant d'un point et demi alors qu'il est resté stable en France métropolitaine :

Passage 3^{ème} G vers, entre R 99 et R2000 (Public + privé)	2 ^{nde} GT	2 ^{nde} Pro	CAP (1 ou 2 ans)	BEP+CAP	Total général
Lyon	62,7%	18,6%	2,1%	20,7%	83,4%
France métropolitaine	61,3%	21,4%	1,7	23,1%	84,4%

Les résultats de l'orientation et de l'affectation en juin 2001 laissent présager pour l'année scolaire 2001-02 un retour à la situation de 1999-2000.

Des flux au cours du collège proches des moyennes nationales

Les flux au cours du collège⁷⁹ s'écartent peu des moyennes nationales, avec toutefois un poids un peu plus important de l'orientation de 5^{ème} en 4^{ème} technologique (2,3% contre 1,94%) ainsi que des redoublements de 4^{ème} générale (9,24% contre 8,91%).

L'analyse conduite par le SPS sur les données de *Scolarité*, dont on dispose pour la première fois en 2000-2001 pour l'enseignement privé sous contrat, montre que le taux d'accès brut de 6^{ème} en seconde GT est semblable dans les collèges publics et privés, mais qu'en revanche le taux d'accès en 2^{nde} professionnelle et 1^{ère} année de CAP 2 ans est sensiblement plus faible dans l'enseignement privé sous contrat (11,9% contre 21,1% dans le collège public). On constate simultanément que le pourcentage d'élèves ne faisant pas un parcours complet de collège, de la 6^{ème} à la 3^{ème} est nettement plus élevé dans l'enseignement privé (16,4%) que dans l'enseignement public (10,5%). Même si pour la première année, les données peuvent être fragiles, l'écart est important et doit être significatif.

Il est donc fort vraisemblable que davantage d'élèves de l'enseignement privé quittent le collège en fin de 5^{ème} pour un LP privé hors contrat ou sous contrat.

⁷⁸ Matrices de flux, SPS Lyon.

⁷⁹ Source : matrices de flux 1999-2000. Public + privé.

Mais avec des "perdus de vue" plus nombreux, vraisemblablement imputables à une orientation en LP qui demeure plus importante

Les soldes signalés dans les matrices de flux, qui sont de fait des élèves perdus de vue dans les bases élèves, méritent analyse : ils sont plus marqués à Lyon qu'en France métropolitaine à l'issue de la 6^{ème} et de la 5^{ème}. Les pourcentages sont certes faibles, mais concernent des cohortes importantes (38 à 40 000 élèves par génération dans l'académie de Lyon). Si l'on considère le seul enseignement public, les soldes⁸⁰ de fin de 6^{ème} et fin de 5^{ème} sont nettement plus forts ; l'écart positif avec le niveau national s'accroît.

Entre 1998-1999 et 1999-2000 ⁸¹	Enseignement public + privé			Enseignement public		
	Lyon (1)	France métro (2)	Écart (1-2)	Lyon (1)	France métro (2)	Écart (1-2)
Solde fin de 6 ^{ème}	1,14%	0,65%	+ 0,49%	3,23%	2,43%	+ 0,80%
Solde fin de 5 ^{ème}	2,11%	1,67%	+ 0,44%	4,59%	3,54%	+ 1,05%

Les données les plus récentes, remises par le SPS, confirment que l'enseignement public connaît des soldes plus importants que l'ensemble public-privé et que l'écart à la moyenne nationale est plus fort lorsque l'on considère le public seul :

Entre 1999-2000 et 2000-2001	Enseignement public + privé			Enseignement public		
	Lyon (1)	France métro (2)	Écart (1-2)	Lyon (1)	France métro (2)	Écart (1-2)
Solde fin de 6 ^{ème}	0,33	0,49	- 0,16	2,95	2,27	+ 0,68
Solde fin de 5 ^{ème}	1,94	1,74	+ 0,20	4,36	3,58	+ 0,78

En fin de 3^{ème} générale, le solde relevé dans les matrices de flux entre 1998-1999 et 1999-2000 est un peu inférieur à Lyon à ce qu'il est en France métropolitaine : 7,55% contre 7,92%, mais plus élevé si on considère le seul enseignement public (15,66% contre 13,89%)⁸².

Ces écarts paraissent devoir être imputés, au moins pour partie, à des départs de l'enseignement public vers l'enseignement privé en cours de collège : globalement, 4% des élèves de 1^{er} cycle sont scolarisés en 2000-2001 dans l'enseignement privé alors qu'ils l'étaient dans l'enseignement public l'année précédente. La situation inverse (passage du privé vers le public) ne concerne que 2% des élèves. Compte tenu du poids de l'enseignement privé dans l'académie, ces passages ne sont pas marginaux. Les interlocuteurs rencontrés signalent tous la tendance à inscrire les enfants dans les collèges privés, à l'entrée, mais aussi en cours de collège, pour éviter les problèmes de vie scolaire que connaissent certains collèges publics. Le mouvement inverse peut intervenir en 3^{ème} : on inscrit (ou on réinscrit) un élève dans le public en 3^{ème} pour lui assurer une inscription dans un lycée public en 2^{nde}.

⁸⁰ A un niveau donné, le solde correspond à l'écart entre le nombre des élèves de ce niveau à l'année N-1 et le nombre de ceux dont le devenir est connu à l'année N.

⁸¹ Données DPD.

⁸² Écarts peu différents entre Lyon et France métropolitaine pour la cohorte suivante (entre 1999-2000 et 2000-2001), mais avec des données un peu supérieures : 15,85 (Lyon) contre 14,42 en moyenne nationale, par exemple.

En outre, certains élèves peuvent quitter l'enseignement public pour une classe technologique implantée en LP privé ou bien encore pour une maison familiale et rurale (MFR) : la majorité des 6 900 élèves que comptent les MFR de Rhône-Alpes relève du niveau V. L'effectif des classes de 4^{ème} s'est accru depuis 1999 et les MFR accueillent aussi en 3^{ème}.

Avec les mouvements public-privé que connaissent les collèges et qui reflètent des stratégies des familles, l'orientation vers les classes technologiques de l'enseignement privé sous et hors contrat (MFR) rendent vraisemblablement compte pour une part importante des soldes observés en fin de 5^{ème} (voire de 6^{ème}). Sans doute peut-on voir dans la part des classes technologiques des LP privés et des MFR un écho de l'importance longtemps maintenue dans l'académie du palier de fin de 5^{ème}.

Ces passages pourront être mieux décomptés à l'avenir avec l'adoption de Scolarité par les établissements privés sous contrat. Il serait intéressant qu'en liaison avec la direction régionale de l'agriculture et de la forêt (DRAF) soient établies des modalités de suivi des élèves quittant les établissements de l'Éducation nationale pour l'enseignement agricole.

Les contrastes entre les départements et les établissements sont à nouveau très marqués.

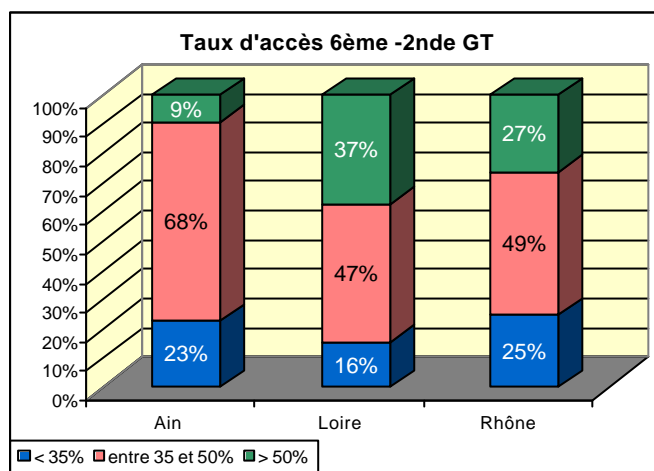
En classe de seconde, la répartition des élèves scolarisés en 2^{de} GT et 2^{de} pro correspond sensiblement aux moyennes nationales (soient 69% en seconde générale et technologique et 31% en première année de CAP et de BEP dans l'académie, à comparer respectivement à 67% et 31% au niveau national). Au total, durant l'année scolaire 2000/2001, ce sont 71 800 élèves qui ont été scolarisés en lycée général et technologique (hors postbac) et 31 200 qui l'ont été en lycée professionnel (hors SEGPA et EREA), représentant ainsi respectivement 69,7% et 30,3% des élèves de lycée. Ces résultats ne sont pas cependant sans masquer des disparités entre départements ainsi qu'entre les secteurs public et privé⁸³ :

- L'orientation en lycée professionnel est plus marquée dans la Loire (36,0%) que dans l'Ain (29,8%) ou dans le Rhône (29,1%).
- Cet effet est essentiellement dû à l'influence du privé sous contrat : dans la Loire comme dans l'Ain, 47% des élèves de l'enseignement privé orientés en lycée le sont en lycée professionnel.

	Ain			Loire			Rhône			Académie		
	Total	public	privé	Total	public	privé	Total	public	privé	Total	public	privé
Élèves de 2 ^{ème} GT	3637	3370	267	6146	4775	1371	15391	10885	4506	25174	19030	6144
Élèves de CAP et BEP(1 ^{ère} année)	1544	1307	237	3459	2229	1230	6308	4704	1604	11311	8240	3071
% 2 ^{ème} GT / lycée	70,2	72,0	53,0	64,0	68,2	52,7	70,9	69,8	73,7	69,0	69,8	66,7
% CAP+BEP / lycée	29,8	28,0	47,0	36,0	31,8	47,3	29,1	30,2	26,3	31,0	30,2	33,3

⁸³ D'après données SPS codes E011 et E012, janvier 2001. Année scolaire 2000/2001

Les collèges des trois départements ont des politiques très différentes : selon les données IPES de la rentrée 1999, dans le département de l'Ain, moins d'un collège sur dix connaît des taux d'accès 6^{ème} - 2^{nde} GT⁸⁴ supérieurs à 50%, alors que c'est le cas de plus d'un collège sur trois dans la Loire et de plus d'un collège sur quatre dans le Rhône. Parallèlement, le département de l'Ain et celui du Rhône ont beaucoup plus d'établissements à faibles taux d'accès que la Loire.



Lire : dans 23% des collèges de l'Ain, le taux d'accès 6^{ème} 2^{nde} GT est inférieur à 35%.

Les données concernant les collèges de l'Ain peuvent être faussées par le fait qu'un certain nombre d'établissements sont limitrophes du Rhône ou d'autres académies (Dijon et Grenoble). Mais une analyse conduite par l'inspecteur de l'information et de l'orientation (IIO) de l'Ain montre que les taux d'accès des collèges frontaliers⁸⁵ correspondent aux décisions d'orientation connues de l'inspection académique de l'Ain. En revanche, quatre collèges⁸⁶ ont été touchés par une restructuration liée à l'ouverture d'un nouveau collège, ce qui interfère avec les données IPES, mais six autres "cumulent effectivement redoublements et faibles taux de passage en 2^{nde} GT".

À observer plus précisément les établissements du Rhône, on constate qu'il n'y a pas de rapports entre les résultats aux épreuves du brevet et les taux d'accès 6^{ème} - 2^{nde} GT, ou 6^{ème} - 2^{nde} GT et 2^{nde} professionnelle cumulés : dans certains établissements, les élèves ont de bons résultats à l'évaluation de 6^{ème} et voient leurs acquis se confirmer au cours du collège : c'est le cas, par exemple, des collèges ruraux 1, 2 et 3. Si la situation des deux premiers au regard des taux d'accès de 6^{ème} en 2^{nde} sont conformes à ce que l'on peut escompter, les chances pour un élève du collège 3 d'accéder en 2^{nde} sont anormalement faibles. Le collège 4, également rural, connaît également de biens faibles taux d'accès 6^{ème} - 2^{nde} en dépit d'une situation favorable au brevet.

Parmi les établissements dont les élèves connaissent en 6^{ème} des difficultés, certains, qui pourtant voient au brevet leur situation relative s'aggraver en cours de scolarité (collèges 5 et 6), ont des taux d'accès 6^{ème} - 2^{nde} GT relativement élevés ; d'autres au contraire, qui se situent de la même façon pour les résultats⁸⁷ et les taux d'accès (collèges 7 et 8), répondent

⁸⁴ Chances qu'a un élève d'accéder en second cycle de lycée public, en effectuant toute sa scolarité dans le collège, quel que soit le nombre d'années nécessaires.

⁸⁵ Pont de Vaux, Bagé la Ville, Pont de Veyle.

⁸⁶ La Croix Blanche, Le Revermont et Amiot à Bourg, Les Côtes à Péronnas.

⁸⁷ Avec néanmoins une amélioration de leur situation relative entre la 6^{ème} et le brevet.

aux difficultés des élèves en privilégiant l'orientation en 2nde professionnelle. D'autres enfin (collèges 9 et 10) que leurs résultats situent mieux dans le département ont de bien faibles taux d'accès 6^{ème} 2nde.

Position de l'établissement (par ordre croissant, depuis le plus faible)	À l'évaluation de 6 ^{ème}	Au brevet (épreuves écrites)	Au regard du taux d'accès 6 ^{ème} – 2 nd e GT	Au regard du taux d'accès 6 ^{ème} – 2 nd e GT + Pro
Collège 1 (rural)	87 ^{ème}	97 ^{ème}	98 ^{ème}	89 ^{ème}
Collège 2 (rural)	76 ^{ème}	72 ^{ème}	85 ^{ème}	53 ^{ème}
Collège 3 (rural)	69 ^{ème}	85 ^{ème}	18 ^{ème}	7 ^{ème}
Collège 4 (rural)	46 ^{ème}	100 ^{ème}	7 ^{ème}	2 nd
Collège 5 urbain	28 ^{ème}	3 ^{ème}	46 ^{ème}	65 ^{ème}
Collège 6 urbain	6 ^{ème}	1 ^{er}	45 ^{ème}	70 ^{ème}
Collège 7 urbain	3 ^{ème}	4 ^{ème}	6 ^{ème}	56 ^{ème}
Collège 8 urbain	4 ^{ème}	2 ^{ème}	11 ^{ème}	41 ^{ème}
Collège 9 urbain	11 ^{ème}	20 ^{ème}	8 ^{ème}	4 ^{ème}
Collège 10 urbain	15 ^{ème}	32 ^{ème}	2 ^{ème}	5 ^{ème}

Il s'agit ici seulement de quelques exemples, mais qui font apparaître que les équipes éducatives de certains établissements ne parviennent pas à se situer et à offrir à leurs élèves des possibilités d'accès conformes à leurs acquis, soit que dans certains collèges ruraux (3 et 4) on manifeste des exigences très supérieures au reste du département (effet de la ruralité ?), soit au contraire que l'on ait totalement perdu de vue la réalité des exigences de la scolarité secondaire (5 et 6).

Le collège dans l'académie de Lyon exerce une action globalement convenable, les collèges donnant aux élèves des chances d'accéder au second cycle comparables à la moyenne nationale, avec néanmoins un déficit relatif de l'accès en BEP au profit des LEGT et, pour une petite partie, des CAP.

Les contrastes au sein de l'académie sont très marqués, le département de l'Ain se montrant plus sélectif que les deux autres alors même que les épreuves du brevet, pour autant qu'elles rendent compte des acquis, révèlent dans ce département une plus grande homogénéité des collèges que dans les deux autres départements. La Loire connaît les taux d'accès en 2nde les plus favorables; elle réunit également le pourcentage le plus élevé de collèges faisant obtenir à plus de la moitié de leurs élèves la moyenne aux épreuves du brevet.

L'agglomération lyonnaise se caractérise par l'importance des différences entre les établissements, sans que les écarts de résultats au brevet aient toujours un lien avec les politiques d'orientation : certains collèges, aux résultats préoccupants, et d'ailleurs évités par les familles, offrent à leurs élèves des taux d'accès en second cycle relativement élevés ; d'autres cumulent d'excellents résultats à toutes les épreuves dont les résultats sont disponibles et comparables (évaluation de 6^{ème} et brevet) et des taux d'accès élevés en second cycle, certains collèges publics paraissant avoir des comportements tout à fait comparables aux collèges privés les plus huppés; d'autres encore, souvent hors de l'agglomération lyonnaise proprement dite et dont les élèves paraissent de bon niveau, se révèlent anormalement sélectifs.

Autre phénomène marquant : l'étude des flux dans l'académie fait apparaître, notamment dans les collèges publics, des soldes non négligeables, correspondant à la disparition d'élèves des systèmes d'information. Cela rend vraisemblablement compte, au moins pour une part importante, des mouvements entre le public et le privé et des sorties vers les classes technologiques des LP sous contrat et des établissements agricoles, notamment des maisons familiales et rurales. Ce qui pose à la fois la question de la vie scolaire des collèges publics et celle de l'orientation.

LES LYCEES

EN LYCEE PROFESSIONNEL

Une scolarité plutôt bien assurée...

À l'issue de la 2^{de} professionnelle, le taux de passage en classe terminale de BEP est de 3 points de pourcentage plus élevé qu'au niveau national, qu'il s'agisse de l'ensemble public et privé ou du seul enseignement public (respectivement 86,3% et 86,5% contre 83,7% et 83,6% au niveau national⁸⁸) du fait de redoublements et de "soldes" en cours de scolarité plus faibles dans l'académie de Lyon qu'en moyenne nationale⁸⁹.

À l'issue du BEP, les élèves poursuivent leurs études dans les mêmes proportions qu'au niveau national, mais s'orientent davantage vers les baccalauréats professionnels que vers les baccalauréats technologiques :

Sortants de Term. BEP entre R 98 et R 99 ⁹⁰ Public + Privé	Redt.	Mention complémentaire	1 ^{ère} pro	1 ^{ère} (LEGT)	Total 1 ^{ères}	Solde
Lyon	6,9%	1,8%	40,6%	12,7%	53,3%	35,4%
France métropolitaine	9,1%	1,7%	36,6%	15,9%	52,5%	34,3%

La rentrée 2000 a confirmé la prédominance des poursuites d'études en 1^{ère} professionnelle sur les 1^{ères} technologiques, mais avec un fléchissement de deux points de l'accès en 1^{ère} et des sorties plus importantes, vraisemblablement imputables à un marché de l'emploi plus vigoureux.

Sortants de Term. BEP entre R 99 et R 2000 ⁹¹ Public + Privé	Redt.	Mention complémentaire	1 ^{ère} pro	1 ^{ère} (LEGT)	Total 1 ^{ères}	Solde
Lyon	7,7%	1,5%	38,9%	12,2%	51,1%	37,4%
France métropolitaine	8%	1,6%	37%	15,4%	52,4%	35,7%

Une étude académique des parcours des élèves, qui bien sûr ne permet pas la comparaison nationale, met en évidence des poursuites d'études plus élevées dans le secteur des services que dans celui de la production, notamment vers un bac professionnel ou technologique. L'étude porte sur le devenir à la rentrée 2000 des élèves suivant une classe terminale de BEP à la rentrée 1999 :

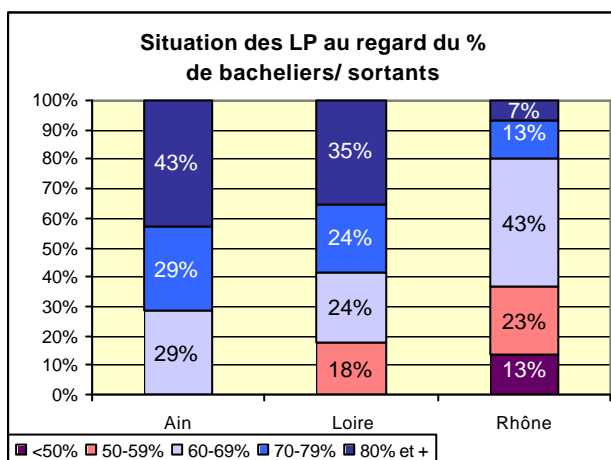
⁸⁸ Matrices de flux entre 1998-99 et 1999-2000.

⁸⁹ Les soldes sont en revanche un peu plus forts à l'issue des classes d'examen (année terminale de CAP, de BEP, de baccalauréat professionnel), ce qui peut s'expliquer par une insertion directe plus importante qu'en moyenne nationale.

⁹⁰ Matrices de flux. Données DPD.

⁹¹ Matrices de flux. Données SPS Lyon.

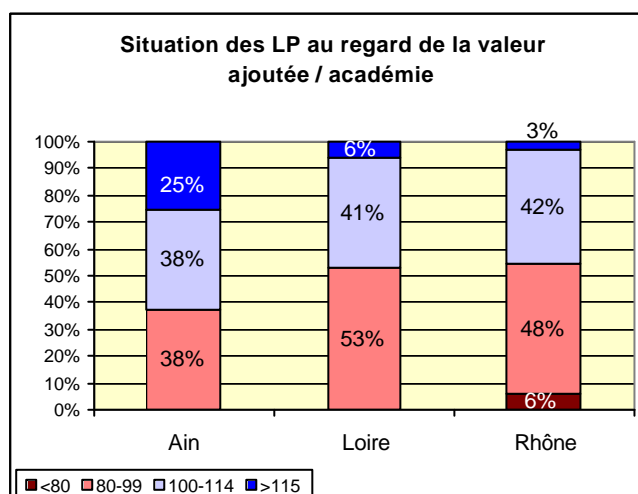
R. 2000	Redt.	1 ^{ère} pro	1 ^{ère} technologique	Autres	Total
Production	8,9%	33,7%	6,8%	5,3%	54,7%
Services	7,7%	38,9%	10,9%	2,8%	60,3%



Le Rhône est le seul département à compter des LP dont moins de 50% des sortants sont bacheliers, l'Ain le seul à conduire plus de 60% des élèves au baccalauréat dans la totalité des LP (peu nombreux, il est vrai).

... mais présentant toujours de forts contrastes entre les LP des trois départements⁹²

Cela traduit certes la difficulté de certains établissements du Rhône, mais pas uniquement : le Rhône et, à un moindre degré, la Loire comptent davantage d'établissements à faible valeur ajoutée que l'Ain :



La valeur ajoutée est calculée en rapportant le taux brut de réussite au taux attendu académique.

Globalement, la scolarité des élèves en LP se déroule convenablement. Les sorties en cours de scolarité en BEP sont limitées ; néanmoins les résultats au BEP sont fluctuants d'une année sur l'autre⁹³. Les poursuites d'études privilégient la voie professionnelle au détriment de la voie technologique et sont plus nombreuses dans le secteur des services, les élèves du

⁹² Source : IPES 1999

⁹³ Voir ci-dessus page 28

secteur de la production sortant davantage au niveau V⁴. Les résultats de l'académie au baccalauréat professionnel sont généralement satisfaisants. On observe néanmoins à nouveau de réelles difficultés dans quelques établissements de la Loire et surtout du Rhône.

DANS LES LEGT

Les flux au lycée : comparables aux moyennes nationales, mais avec un solde important en fin de 2nde

Dans les lycées publics de l'académie de Lyon, les élèves redoublent moins en fin de 2nde et de 1^{ère} que dans les lycées privés ; les taux de réorientation vers la voie professionnelle en fin de 2nde sont également moins élevés que dans les lycées privés. En revanche, le solde est proportionnellement nettement plus important dans les établissements publics.

Le taux de passage en classe supérieure, en fin de 2nde comme de 1^{ère}, ne s'écarte guère des moyennes nationales, mais en fin de seconde, le solde des flux constatés est plus important : ce solde pèse dans les sorties du système, dans la mesure où la cohorte lyonnaise de 2nde GT est de plus de 19 000 élèves dans les lycées publics⁹⁵ et surtout traduit la même tendance qu'en collège. En fin de 1^{ère} en revanche, le solde est un peu plus faible qu'au niveau national⁹⁶. Les soldes ne peuvent guère être imputés en second cycle aux mouvements entre le public et le privé, car les élèves des lycées publics viennent plus souvent du privé que ceux du privé ne viennent d'un établissement public.

Flux constatés fin de 2 nd e GT entre 1998-99 et 1999-2000	Passage de 2 nd e GT vers la voie professionnelle (CAP, BEP)		Redoublement		Passage en 1 ^{ère}		solde	
	Pu+Pr	Public	Pu+Pr	Public	Pu+Pr	Public	Pu+Pr	Public
Lyon	3,99%	3,20%	15,38%	14,96%	78,36%	76,82%	2,26%	5,02%
France métró	3,69%	3,34%	15,42%	15,13%	78,69%	76,91	2,20%	4,62%

Flux constatés fin de 1 ^{ère} GT entre 1998-99 et 1999-2000	Redoublement		Passage en terminale		Solde	
	Pu+Pr	Public	Pu+Pr	Public	Pu+Pr	Public
Lyon	8,16%	8,07%	89,64%	88,98%	1,85%	2,74%
France métró	7,57%	7,26%	89,78%	89,32%	2,26%	3,15%

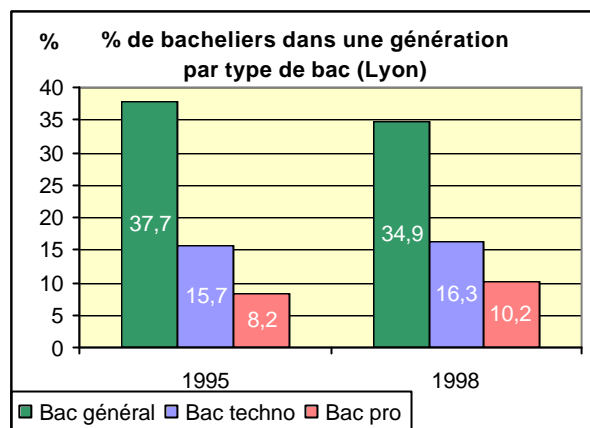
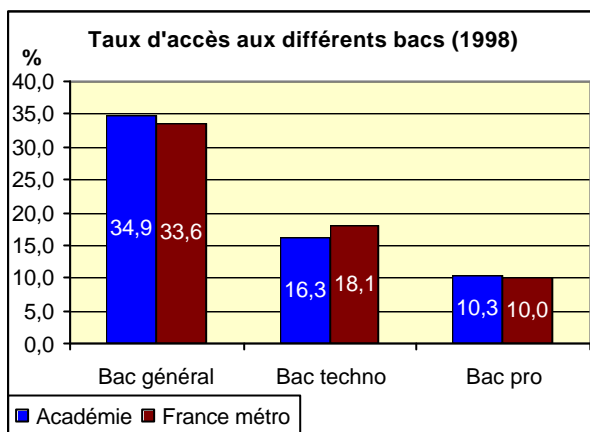
Les bacheliers : la prépondérance des baccalauréats généraux

Dans l'académie de Lyon, plus qu'ailleurs, le baccalauréat général a un poids important dans l'accès au baccalauréat. Depuis quelques années, un rééquilibrage s'est engagé au profit des baccalauréats professionnels, la place des baccalauréats généraux demeurant néanmoins prépondérante et toujours supérieure à la moyenne nationale. L'accès aux baccalauréats technologiques demeure toujours un peu en retrait par rapport aux moyennes nationales, en dépit d'un certain rééquilibrage.

⁹⁴ Les sortants de niveau V ont en effet moins de chances de trouver un emploi dans les métiers du bureau. Voir ci-dessous page 62

⁹⁵ Le solde de fin de 2nde des lycées publics de l'académie représente ainsi près de 1000 élèves.

⁹⁶ Il représente néanmoins en chiffres bruts encore 441 élèves pour les lycées publics de l'académie.

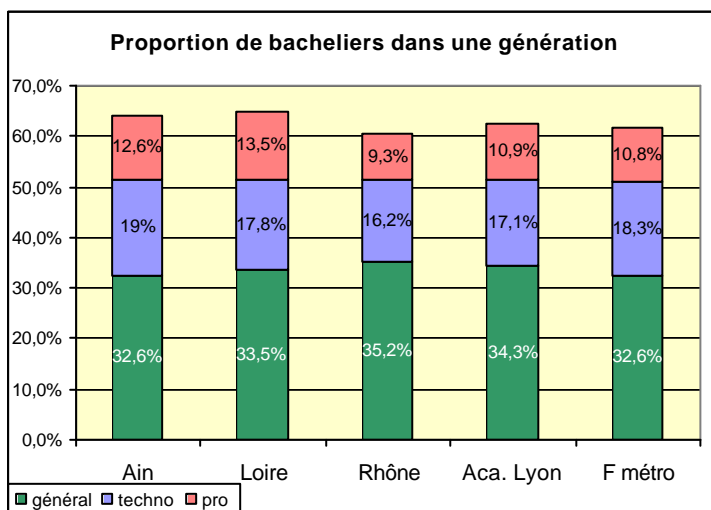


La proportion de bacheliers généraux est supérieure à la moyenne nationale, mais celle des bacheliers technologiques sensiblement inférieure, le baccalauréat professionnel ayant une place comparable.

Cette situation résulte d'une évolution récente : le poids des bacheliers généraux s'est amenuisé au profit essentiellement du baccalauréat professionnel.

La proportion de bacheliers dans une génération⁹⁷ : d'importants écarts entre les trois départements

Les trois départements concourent inégalement au pourcentage académique de bacheliers, le Rhône se trouvant en position moins favorable que les deux autres départements⁹⁸ :



Le département du Rhône conduit la plus forte proportion de jeunes au baccalauréat général, mais la faiblesse relative des voies technologique et professionnelle a pour résultat qu'au total les jeunes résidant dans ce département sont moins nombreux (proportionnellement) à obtenir un baccalauréat que dans le reste de l'académie.

Le mode de calcul employé, qui rapporte le nombre de lauréats résidant dans un département à la population de cet âge résidant dans le département, permet de neutraliser

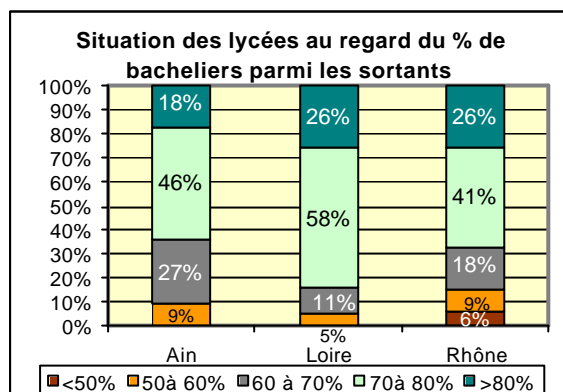
⁹⁷ Il s'agit de la proportion de bacheliers dans une génération fictive, qui aurait, à chaque âge, les taux de candidature et de réussite observés l'année considérée. Les âges pris en compte pour les séries générales et technologiques sont 17-23 ans, pour les séries professionnelles, 18-24 ans.

⁹⁸ Données SPS. La proportion de bacheliers par département résulte du rapport entre le nombre de lauréats résidant dans un département et la population de cet âge résidant dans le département.

l'effet des migrations scolaires interdépartementales et notamment, dans l'académie de Lyon, l'attraction exercée par l'agglomération lyonnaise sur les élèves de l'Ain⁹⁹.

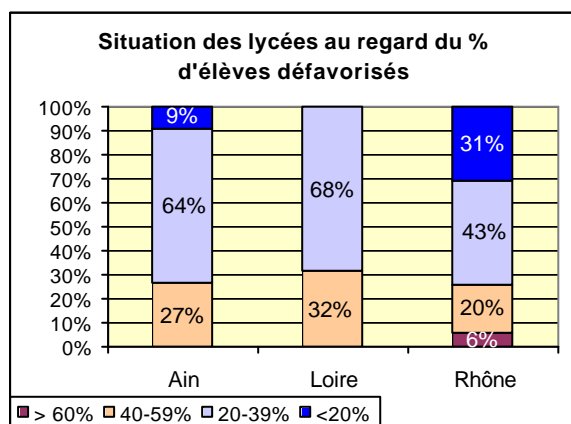
Il apparaît que le Rhône exagère la tendance académique à privilégier la voie générale alors que la Loire et l'Ain font une place plus importante aux voies technologique et professionnelle.

La proportion de lycéens sortant sans diplôme peut être artificiellement grossie par les changements d'établissement liés à l'offre de formation. Pour autant, elle traduit des différences entre les départements :



La situation des lycées au regard de la proportion de sortants titulaires d'un baccalauréat souligne à nouveau les écarts importants opposant les établissements du Rhône : dans 6% d'entre eux, moins de la moitié des élèves sortent titulaires d'un baccalauréat, tandis qu'un quart des lycées conduit plus de 80% des élèves à ce résultat.

La population scolarisée dans les lycées de l'académie¹⁰⁰ rend compte d'une partie de ces différences : les lycées du Rhône connaissent des situations très contrastées, très difficiles dans 6% d'entre eux.



Lire : 9% des lycées de l'Ain et 31% de ceux du Rhône comptent moins de 20% d'élèves d'origine défavorisée.

En revanche, les élèves accueillis dans les lycées sont plus fréquemment d'origine défavorisée dans la Loire que dans l'Ain. Pourtant, moins des deux tiers des lycées de l'Ain (64%) conduisent au moins 70% de leurs élèves jusqu'au diplôme du baccalauréat alors que c'est le cas de plus de huit lycées sur dix (84%) dans la Loire.

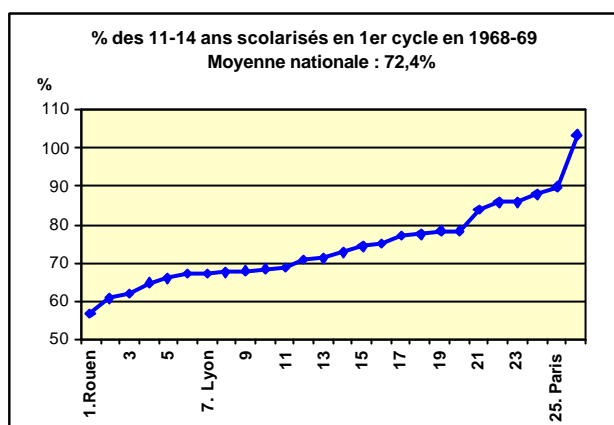
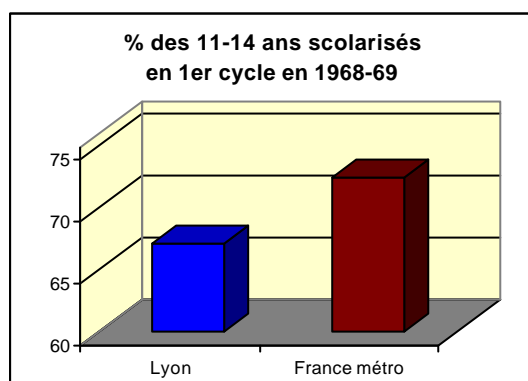
⁹⁹ Plusieurs collèges de l'Ain, limitrophes de départements voisins, voient leurs élèves poursuivre leurs études hors département, voire hors académie Rhône, Saône et Loire dans l'académie de Dijon, Savoie et Haute-Savoie dans celle de Grenoble.

¹⁰⁰ Source : IPES 1999

Un bref retour historique sur le fonctionnement des collèges et des lycées peut donner des hypothèses d'interprétation de certains des phénomènes lyonnais.

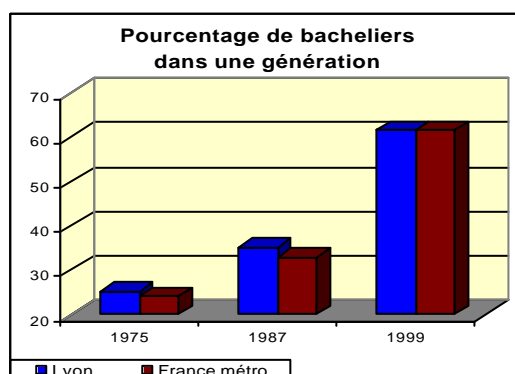
DES PARCOURS SCOLAIRES SANS DOUTE MARQUES PAR LA TRADITION DU "PETIT LYCEE"

Alors qu'en 1975 l'académie connaissait déjà un fort taux de bacheliers dans une génération, l'académie scolarisait relativement peu d'élèves dans le 1^{er} cycle du secondaire à la fin des années 1970 : 67,1% pour 72,4% en moyenne nationale en 1968-69¹⁰¹, ce qui situait l'académie en 7^{ème} position par ordre croissant.



La scolarité secondaire concernait alors beaucoup moins d'élèves que dans les académies de Paris, Toulouse, Rennes, Nice ou Montpellier qui scolarisaient en premier cycle à la même époque plus de 80% de la population des 11-14ans¹⁰².

Le pourcentage de bacheliers dans une génération, situé légèrement au-dessus de la moyenne nationale en 1975, s'en détache nettement en 1987¹⁰³. Depuis lors, la part de la génération obtenant le baccalauréat a évolué moins vite qu'en moyenne nationale, l'académie perdant peu à peu son avance :



¹⁰¹ Indicateurs académiques, DPD janvier 2001

¹⁰² Sans parler de la Corse où 103,3% de la population concernée est décomptée comme scolarisée en premier cycle.

¹⁰³ Ibid. France métro, indice 100 en 75, 255,2 en 99 ; Lyon : respectivement 104,5 et 255,5.

	1975	1987	1999
Lyon	25,3	35,3	61,8
France métro	24,2	32,9	61,8

L'académie de Lyon a ainsi conservé longtemps une tradition scolaire comportant un second degré de type petit lycée, c'est-à-dire sélectif d'accès, mais privilégiant l'accès au baccalauréat. Sans doute cela pourrait-il expliquer l'attachement durable au palier de fin de 5^{ème} ainsi que la tendance lyonnaise, soulignée par les proviseurs de lycée comme par les principaux de collège, à n'estimer qu'il n'est de bon baccalauréat que de la voie générale.

Malgré une évolution récente qui s'est réalisée au profit des baccalauréats professionnels, les lycées de l'académie de Lyon conduisent au baccalauréat une proportion importante de jeunes et cela notamment grâce aux baccalauréats généraux. Deux phénomènes concourent à cette situation : la prépondérance de l'orientation vers la voie générale à l'issue de la 3^{ème} et une orientation privilégiée vers les premières professionnelles, au détriment des premières technologiques, à l'issue du BEP.

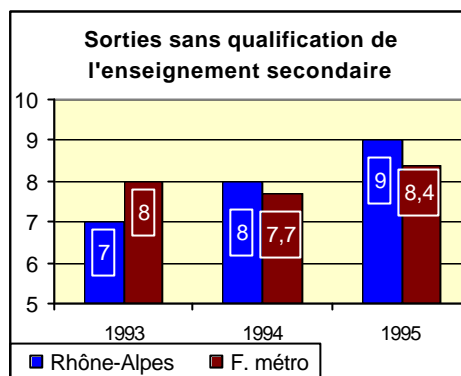
Mais il faut souligner deux phénomènes : d'une part, des "soldes" relativement importants en fin de seconde que ne peuvent expliquer les mouvements public/privé, d'autre part à nouveau la situation très particulière du Rhône, qui, tout en conduisant la plus forte proportion académique d'élèves au baccalauréat général et de relativement faibles proportions aux baccalauréats technologiques et professionnels, compte le plus d'établissements dans lesquels une fraction significative des élèves quitte le lycée sans diplôme. L'orientation à l'issue du collège (et peut-être fin de seconde) pose question. Peut-être le Rhône conserve-t-il une part de la tradition des "petits lycées" et peine-t-il à équilibrer les voies d'orientation en même temps qu'à prendre réellement en charge la diversité des élèves.

En revanche, la Loire, malgré un équilibre sociologique moins favorable que dans les autres départements, conduit la plus forte proportion d'élèves au baccalauréat, d'une part grâce à la place importante de la voie professionnelle, d'autre part du fait d'un faible taux de sortie des lycées sans diplôme.

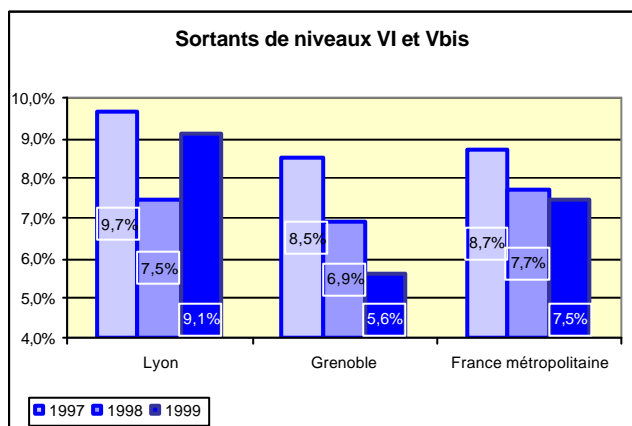
LES SORTANTS

LES SORTIES DE NIVEAUX VI ET Vbis¹⁰⁴

Le taux de sortants de niveaux VI et Vbis de la région Rhône-Alpes, encore inférieur à la moyenne nationale au début des années quatre-vingt dix, s'est progressivement accru¹⁰⁵.



Pour les années 1997 à 1999, les données académiques sont disponibles¹⁰⁶ :



Dans l'académie de Lyon le taux de sortants de niveau VI et Vbis se maintient à un niveau élevé - avec une évolution irrégulière - alors que l'académie voisine, Grenoble, qui appartient à la même région, voit désormais baisser fortement et régulièrement ce même taux.

Il peut y avoir à l'évolution atypique de Lyon une explication structurelle : selon l'analyse du SPS, la fermeture rapide des formations de premier cycle en LP (classes préparatoires aux CAP et classes technologiques) peut avoir retardé la sortie d'élèves qui abandonnaient leurs études à l'issue des classes de 4^{ème} et de 3^{ème} de LP, provoquant une baisse, puis une remontée des sorties sans qualification, l'une et l'autre anormalement grossies.

En tout état de cause, la part relativement importante des sortants sans qualification constitue manifestement une réelle préoccupation académique : cette question est l'objet d'études aux divers niveaux : au rectorat, dans les bassins, dans les centres d'information et

¹⁰⁴ Les non-qualifiés de niveaux VI et Vbis sortent de l'enseignement secondaire spécial, d'une classe du premier cycle ou bien avant la dernière année d'un CAP ou d'un BEP.

¹⁰⁵ *Géographie de l'école*, n° 6.

¹⁰⁶ Données DPD de juin 2001.

d'orientation. En revanche, les établissements assurent le suivi de leurs élèves de manière très inégale.

Le service statistique du rectorat a effectué une enquête particulièrement intéressante sur les élèves qu'on ne retrouve pas dans les bases informatiques d'un an sur l'autre, les élèves "Perdus de vue". L'analyse qualitative, conduite dans 4 LP, 5 collèges et 3 LEGT, constitue un essai de classification des différents types de sorties.

L'étude, qui souligne le flou du suivi des élèves sortants, met en évidence un écart, particulièrement important au collège, entre les perdus de vue et les élèves réellement déscolarisés. L'étude confirme néanmoins la réalité des sorties en cours de scolarité : si au collège le phénomène de déscolarisation effective concerne majoritairement des élèves de 3^{ème}, il touche les autres niveaux et il y a des élèves de collège déscolarisés avant l'âge de 16 ans.

Globalement, la proportion d'élèves quittant les établissements de l'Education nationale sans diplôme est beaucoup plus importante dans les LP (20% dans les établissements étudiés) que dans les collèges et les LEGT (5% et 4%). L'étude constate que l'âge de certains élèves, leur passé scolaire, une orientation non choisie en font "une population moins intéressée par la poursuite d'études et inversement de plus en plus intéressée par le marché du travail". Relevant "l'indifférence des établissements", peu empressés à convoquer les élèves aux entretiens préalables de la mission générale d'insertion (MGI), et "l'indifférence des élèves", peu enclins à répondre à l'invitation de leur ancien lycée, elle décrit un "divorce consommé" entre les LP et certains de leurs anciens élèves.

Parallèlement à cette étude, dont ils confirment les tendances, les trois centres d'information et d'orientation (CIO) du bassin de formation des monts du Lyonnais ont cherché à connaître les élèves risquant d'abandonner leurs études de façon à pouvoir les suivre particulièrement. Ils ont fait passer aux élèves de 2^{nde} professionnelle et de 1^{ère} année de CAP des sept LP du bassin un test d'origine canadienne, *Lycam*, "Le lycée, ça m'intéresse" visant à repérer les élèves à risques. Il ressort de l'analyse anonymée que les "décrocheurs" potentiels représentent selon les lycées entre 5 et 12% de la population de 2^{nde} professionnelle (10,6% de l'ensemble) et sont significativement plus âgés que les autres élèves, les élèves issus de 3^{ème} de SEGPA, de 3^{ème} d'insertion et les redoublants étant nettement surreprésentés dans la population à risques. En majorité les élèves concernés ne sont pas satisfaits de leur orientation. Certaines spécialités sont particulièrement touchées : les CAP plâtrerie peinture, menuiserie agencement et restauration, les BEP carrosserie, productique mécanique et distribution magasinage.

Les bassins s'attachent parfois à préciser le devenir des élèves : ainsi le bassin Loire Centre a-t-il recensé les sortants des établissements secondaires entre le 21 décembre 1999 et la fin du premier semestre 2000-2001 : on y relève curieusement plus de départs des LEGT (9 exclusions et 27 démissions) que des LP (10 et 9) et des collèges (9 et 11).

Les proviseurs consultés sur la diminution des effectifs de LP à la rentrée 2000 ont volontiers évoqué l'accès à l'emploi et surtout à des formations sous contrat de travail. Les études sur les élèves inscrits à la MGI sont plus nuancées : ainsi les statistiques 1999-2000 de la MGI font-elles apparaître pour la Loire 18% de jeunes ayant un emploi et 15% suivant

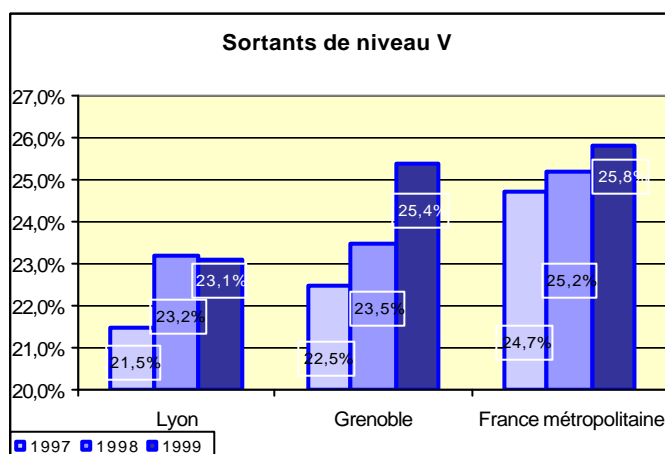
une formation sous contrat, 23% en poursuite d'études et 12% suivant un stage mis en place par la Région. Mais le devenir de 20% des jeunes est inconnu.

Il faut aussi relever dans l'étude académique sur les "Perdus de vue" les contrastes entre les établissements, les lycées connaissant nettement moins bien le devenir de leurs élèves que les collèges. Les procédures de suivi mises en place diffèrent aussi considérablement, les établissements étant loin d'inviter à un entretien préalable la totalité de leurs anciens élèves.

Le nombre et la qualité des études conduites sur les sortants du système met en évidence l'intérêt porté par l'académie à cette question. S'il y a un écart entre les soldes des matrices de flux et la réalité des sorties, il n'en reste pas moins que les établissements et notamment les LP voient des élèves abandonner leurs études avant toute qualification et qu'il y a sans doute dans ce phénomène un écho de difficultés accumulées par les élèves au long de leurs études.

LES SORTIES DE NIVEAU V

Parallèlement la part des sortants de niveau V évolue plus lentement qu'en moyenne métropolitaine et surtout que dans l'académie de Grenoble, ce qui contribue vraisemblablement à expliquer les écarts observés dans les sorties de niveau VI et Vbis.



L'étude sur trois ans des flux de 3^{ème} fait apparaître une orientation vers la formation professionnelle nettement moindre à Lyon que dans l'ensemble de la France métropolitaine¹⁰⁷.

Flux 3 ^{ème} LP (y compris privé et MGI) et apprentissage			
	Année 1997-1998	Année 1998-1999	Année 1999-2000
Lyon	29,9 %	31,4 %	30,6 %
France métro	33,6 %	34,7 %	34,3 %
Écart	3,7 %	3,3 %	3,7 %

L'observation plus précise des flux vers les LP et l'apprentissage met en évidence une diminution de l'écart entre la France métropolitaine et l'académie de Lyon pour ce qui

¹⁰⁷ Données DPD, juin 2001.

concerne les LP, mais les formations par apprentissage connaissent un déficit croissant par rapport aux moyennes nationales :

Flux 3 ^{ème} vers	LP EN (y compris privé et MGI)			Apprentissage		
	1997-98	1998-99	1999-2000	1997-98	1998-99	1999-2000
Lyon	25,1%	26%	25,9%	4,8%	5,4%	4,7%
France métro	27,3%	27,9%	27,4%	6,3%	6,8%	6,9%
Ecart	-2,2 pt	-1,9pt	-1,5pt	-1,5pt	-1,4pt	-2,2pt

En revanche, il n'y a pas d'écart observable à ce niveau avec les LP agricoles¹⁰⁸.

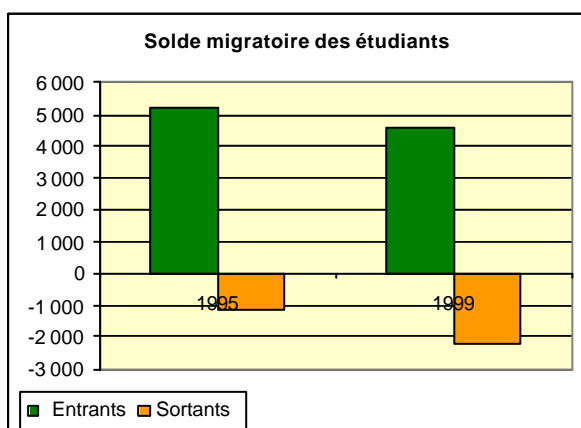
La part des sorties sans qualification, qui se maintient à un niveau relativement élevé dans l'académie de Lyon, paraît liée au faible niveau des flux d'élèves vers les formations de niveau V. Si le déficit des formations sous statut scolaire tend à diminuer, la place des formations de ce niveau en apprentissage marque le pas. L'apprentissage de niveau V n'a pas suivi les tendances nationales et cela contribue vraisemblablement à expliquer les sorties sans qualification.

LE DEVENIR DES ELEVES AU-DELA DE LA SCOLARITE SECONDAIRE

Les poursuites d'étude

L'accueil dans l'enseignement supérieur

L'analyse des poursuites d'étude des bacheliers de chaque académie nécessite de connaître leur inscription dans l'enseignement supérieur, quel que soit le lieu où elle a été prise. Le système d'information ne permet pas de réaliser un tel suivi pour l'ensemble du supérieur. On mesure seulement le taux d'accueil dans l'enseignement supérieur d'une académie, en rapportant le nombre d'inscriptions de nouveaux bacheliers (quelle que soit l'académie d'obtention du baccalauréat) dans les établissements d'enseignement supérieur de l'académie au nombre de bacheliers de l'académie.



Le taux d'accueil des nouveaux bacheliers, c'est-à-dire le pourcentage de nouveaux bacheliers parmi les nouvelles inscriptions, est dans l'académie de Lyon de 111,54% en 1993, 107,28% en 1995, et 105,15% en 1997. Ces chiffres traduisent un solde migratoire positif : il entre plus de bacheliers venant d'autres académies, principalement de celle de Grenoble, qu'il n'en part de Lyon. Mais cet écart tend à décroître.

¹⁰⁸

Flux 3 ^{ème} vers	LP agricole		
	1997-98	1998-99	1999-2000
Lyon	3,1%	3,2%	3,2%
France métro	3,1%	3,2%	3,2%

La quasi-totalité des bacheliers généraux de l'académie de Lyon entreprend des études supérieures, pour 64,5% à l'université, 11% à l'IUT, 9,4% en STS, 12,9% en CPGE. Depuis deux ans, les taux de passage des bacheliers L et ES à l'université augmentent et atteignent des niveaux records pour l'académie. En revanche, les bacheliers S et technologiques s'orientent moins vers les filières scientifiques universitaires et un peu plus vers les IUT et les écoles d'ingénieurs. Depuis cinq ans, on observe une diminution du nombre d'élèves dans les CPGE scientifiques et littéraires, tandis que les CPGE économiques augmentent régulièrement. Cette diminution de l'orientation des S vers les filières scientifiques de l'université et vers les CPGE, celle des L vers les CPGE pose une question : il peut s'agir d'un affaiblissement des acquis des élèves de ces séries ou bien d'une difficulté des élèves à concevoir un projet de formation réputé exigeant. En tout état de cause, cette évolution doit interroger l'enseignement scolaire. Globalement toutefois, le poids de l'académie en CPGE demeure supérieur à celui des enseignements scolaires.

Les bacheliers technologiques s'orientent majoritairement vers les formations courtes du supérieur : 45,4% vont en STS, 9,6% en IUT ; mais parallèlement, *un bachelier technologique sur cinq s'inscrit à l'université (21%)*. Ce phénomène concerne principalement le secteur tertiaire.

Certains bacheliers professionnels poursuivent leurs études : 9,6% d'entre eux vont en STS, 6,6% à l'université¹⁰⁹.

Une enquête du SPS auprès des bacheliers généraux et technologiques de la session 1999, largement renseignée par ces derniers (91% de réponses), donne des résultats un peu plus préoccupants concernant les bacheliers technologiques : si 48,7% ont déclaré poursuivre leurs études en STS et 14,3% en IUT, 31,6% disent aller à l'université et 4,1% dans des écoles. Ce dernier phénomène est encore accentué pour les étudiants sortant d'un établissement privé : ils sont 33,1% à l'université et 7,6% dans une école.

L'accès en 2^{ème} cycle universitaire :

Cette donnée traduit la probabilité pour un bachelier entrant dans une filière générale, en première année de premier cycle, d'accéder en deuxième cycle. Dans l'académie de Lyon, les taux d'accès en second cycle sont favorables aux bacheliers généraux, mais les bacheliers technologiques et professionnels connaissent des difficultés croissantes¹¹⁰ :

- Le taux d'accès des bacheliers généraux a augmenté, légèrement mais régulièrement dans les années quatre-vingt dix, passant de 64,9% en 1990-1991 à 68,1 % en 1999-2000 ; 38,4 % des étudiants est parvenu en second cycle en deux ans en 1999-2000. Ces données situent l'académie de Lyon au dessus de la moyenne de la France entière (66,5 % dont 36 % au bout de deux ans en 1998-1999).
- Sans être plus catastrophique qu'en moyenne nationale, le taux d'accès des bacheliers technologiques a diminué durant la même période, de 24,8 % en

¹⁰⁹ Source : SPS rectorat de Lyon

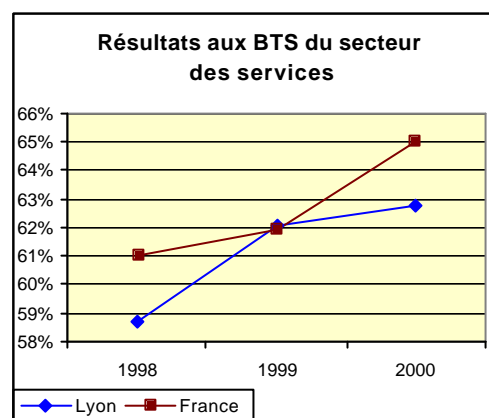
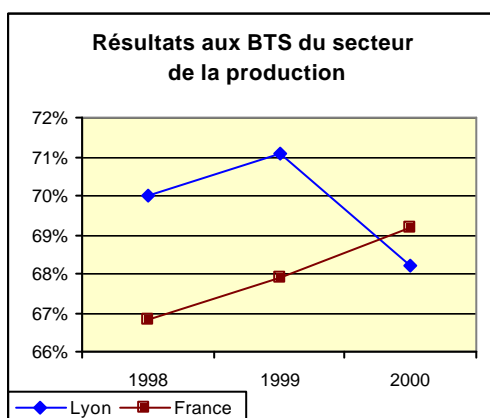
¹¹⁰ Sources SPS et RERS 1999

1990-1991 à 22,5 % en 1999-2000 ; seuls 8% des étudiants ont accédé au second cycle en deux ans en 1999-2000 (21,2 % et 8,1% en deux ans pour la moyenne de la France en 1998-1999).

- Parallèlement, le taux d'accès en second cycle des bacheliers professionnels est en chute : de 11,5 % en 1993-1994, il est tombé à 8,5 % en 1999-2000, dont 3,2% au bout de deux ans en 1999-2000 (9,1%, dont 3,2% au bout de deux ans en 1998-1999 pour la moyenne de la France).

Les résultats des BTS

Les résultats des étudiants de l'académie de Lyon sont inconstants, un peu plus favorables dans le secteur de la production que dans celui des services, sans que l'on puisse faire de relations avec les baccalauréats d'origine, les sortants de terminale technologique étant sensiblement plus nombreux proportionnellement parmi les inscrits en 1^{ère} année de STS du secteur de la production que dans les sections du secteur des services (68% pour 42%).



Il apparaît difficile de connaître les résultats des étudiants d'IUT. Le nombre d'admis est disponible, mais non celui des présents. *Pour mieux situer l'efficacité de l'enseignement secondaire et apprécier l'orientation post-bac, il serait utile que l'académie puisse agréger les résultats des différents IUT, si possible par établissement secondaire d'origine et par série de baccalauréat.*

Tout en restant prudent sur l'appréciation de la scolarité secondaire par les résultats ultérieurs, compte tenu de l'importance des mouvements interacadémiques dans l'enseignement supérieur, on peut néanmoins observer que les bacheliers généraux, bien que plus nombreux qu'en moyenne nationale, réussissent convenablement dans l'enseignement supérieur, ce qui peut conduire à penser qu'il n'y a pas une sur-orientation vers l'enseignement général, mais que la difficulté principale de l'académie réside dans la part des sortants sans qualification.

L'accès à l'emploi

L'académie exploite l'enquête annuelle *Insertion vie active (IVA)*. Les résultats de l'enquête de 1999 ont donné lieu à la publication d'une série de numéros de la revue *Le point sur...* entre avril et septembre 2000 (N° 5, 6, 7 et 9 –2000). L'enquête porte sur la situation en février 1999, c'est-à-dire dans l'année qui suit leur sortie, de la cohorte des élèves

scolarisés à la rentrée 1997 dans un LP ou un LEGT public et privé de l'académie et qui ont quitté leur établissement en cours ou en fin d'année scolaire. Elle ne comprend pas les élèves des terminales de LEGT qui poursuivent presque tous leurs études après le baccalauréat. Les services académiques présentent des résultats "redressés" en fonction du taux de participation des établissements et des élèves à l'enquête.

Des facteurs discriminants : le niveau de formation et la possession d'un diplôme,

Conformément aux résultats des enquêtes nationales portant sur l'emploi (y compris à plus long terme après la fin des études)¹¹¹, l'insertion dépend en premier lieu du niveau de formation atteint. Ainsi, les sortants de l'académie de Lyon de niveau II¹¹², III¹¹³ et IV professionnel¹¹⁴ sont-ils 22% sans emploi au moment de l'enquête tandis que les sortants de niveau Vbis et VI le sont à raison de 57%. La possession ou non du diplôme influe également fortement : si on considère les jeunes en année de formation terminale préparant à un diplôme, on trouve 43% de sans emploi parmi ceux qui sont sortis prématurément, 38% parmi les sortants sans diplôme, et 24% parmi les diplômés.

Le sexe

Le sexe est également très discriminant : ainsi au niveau IV professionnel, 31% des filles sont sans emploi contre 16% des garçons¹¹⁵. L'écart se retrouve au niveau III, dans les formations du secteur de la production : 34% de filles sans emploi contre 16% des garçons, mais non dans le secteur des services (22% de filles sans emploi contre 24% de garçons).

La filière de formation

L'académie a également produit une analyse par filière tout à fait intéressante, situant chaque filière, niveau par niveau, par référence à une moyenne académique d'emploi : elle a ainsi mis en évidence le bon niveau relatif d'insertion des filières suivantes :

- au niveau V, *Structures métalliques, Hôtellerie-restauration* et surtout *Transport, logistique, tourisme*, la filière *Mécanique* connaissant un niveau d'insertion comparable, mais aux deux tiers en emploi précaire ;
- au niveau IV, *Hôtellerie-restauration*¹¹⁶, *BTP-énergie, Automobile*¹¹⁷, *Génie électrique, Mécanique, Transport, logistique, tourisme* ;
- au niveau III, *Soins personnels, BTP-énergie, , Action commerciale, vente, services, Comptabilité, Maintenance et automatismes industriels*¹¹⁸.

Les formations de secrétariat et de comptabilité, qui représentent 15% des sortants de niveau V et près de 35% des sortants de niveau IV, connaissent des taux importants de sans emploi ou, pour la comptabilité au niveau IV, d'emploi aidé. L'insertion est nettement meilleure au niveau III.

¹¹¹ Cf. les enquêtes *Emploi* de l'INSEE de mars 1997, mars 1998 et janvier 1999 dont les résultats sont cités dans *L'État de l'École*, n° 10, DPD, octobre 2000, p. 50.

¹¹² DCESF, DECF, 2^{ème} année de DSAA.

¹¹³ 2^{ème} et 3^{ème} année des STS, BTS en un an, FC post BTS.

¹¹⁴ Terminale professionnelle, baccalauréat professionnel en un an, MC et FC de niveau IV.

¹¹⁵ Il faut noter cependant que filles et garçons ne sortent pas des mêmes formations et que la spécialité influe évidemment sur l'insertion (voir ci-dessous).

¹¹⁶ Plus de 80% des sortants ont un emploi, stable ou précaire.

¹¹⁷ L'emploi précaire représente plus de la moitié des effectifs.

¹¹⁸ Emploi précaire surtout (CDD et intérim).

La filière matériaux souples connaît un faible taux d'emploi au niveau V, (mais regroupe près de 8% des sortants) ; l'insertion est plus favorable aux autres niveaux grâce à l'emploi aidé, mais elle regroupe alors de faibles effectifs (moins de 3% des sortants).

La voie de formation n'est pas indifférente

L'étude académique a concerné également les sortants des centres de formation d'apprentis (CFA) :

Sans emplois	Niveau Vbis	V professionnel	IV professionnel	III	II ou I
Apprentis	42%	20%	10%	8%	12%
Élèves des établissements publics et privés	55%	35%	23%	22%	14%

Le niveau d'insertion des apprentis est meilleur que celui des jeunes sortant d'une formation sous statut scolaire, quel que soit le niveau atteint. La comparaison est toutefois faussée par le fait que les apprentis ont déjà un contrat alors même qu'ils sont en formation et que l'accès au premier emploi est facilité. En outre, les données IVA ne portent que sur les premiers mois après la qualification : il semble qu'il y ait ensuite un rééquilibrage de l'accès à l'emploi selon les différentes voies d'accès à la qualification.

Néanmoins, le taux d'accès à l'emploi des apprentis est dans l'ensemble satisfaisant et il concerne des effectifs loin d'être négligeables : ce sont 500 apprentis qui sortent de BTS, 600 de baccalauréat professionnel, 2 300 de CAP et de BEP. Au niveau V, le poids de l'apprentissage est particulièrement important dans les métiers de l'alimentation (93% des sortants) et de l'hôtellerie-restauration (75%), dans le BTP-énergie (70% des sortants), et dans l'automobile (61%). L'insertion est la plus forte dans les métiers de l'alimentation (plus de 75% d'emplois stables ou précaires).

Des différences selon les départements

Des observations spécifiques de l'académie doivent être signalées : ainsi les écarts départementaux sont-ils très marqués :

Sortants "Vie active"	Sans emploi	Emploi aidé	Emploi (précaire ou stable)
Ain	29%	14%	57%
Loire	36%	14%	50%
Rhône	28%	18%	54%

Les jeunes de la Loire sont en situation nettement plus difficile que ceux des deux autres départements. Cette difficulté d'insertion peut contribuer à expliquer les résultats des élèves, qui peuvent être incités à poursuivre leurs études et à obtenir leur diplôme davantage que dans les zones d'insertion plus facile.

Au total, l'académie de Lyon obtient des résultats d'ensemble satisfaisants : dans leur grande majorité, les élèves ont en 6^{ème} des acquis solides, supérieurs à ce que l'on attend de l'académie compte tenu de ses caractéristiques socioculturelles. La scolarité secondaire les conduit au baccalauréat dans une proportion proche de la moyenne nationale et les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur des bacheliers généraux, plus nombreux dans l'académie qu'ailleurs, se caractérisent par une bonne réussite.

Une faiblesse majeure vient contredire ce constat tout à fait favorable, le poids important des sorties du système scolaire avant toute qualification, alors même que dans l'académie de Lyon comme au niveau national, l'insertion professionnelle est largement liée au niveau de formation.

On peut faire l'hypothèse que plusieurs éléments contribuent à créer cette situation : dans bien des collèges, notamment dans l'agglomération lyonnaise, paraît s'être longtemps maintenue une tradition proche de celle du petit lycée, dans lequel on visait naturellement le baccalauréat, général évidemment. Les diplômes de niveau V ne constituent alors l'objectif des élèves que par défaut et cela peut expliquer les découragements et les démissions prématurées au cours de la scolarité de lycée professionnel.

La très grande disparité entre les établissements, en collège notamment, peut également contribuer à favoriser les sorties sans qualification. Si certains collèges publics et privés accueillent principalement des élèves déjà bien engagés dans une scolarité solide, d'autres, dans l'agglomération lyonnaise en particulier, situés dans un environnement très défavorisé, peinent à conserver des objectifs d'apprentissage, tant ils sont happés chaque jour par la nécessité de faire face à des difficultés de vie scolaire importantes. Si certains collèges parviennent à conserver des références claires, d'autres au contraire mésestiment les difficultés des élèves et peuvent ainsi les conduire au second cycle général et technologique sans qu'ils disposent des connaissances et compétences attendues à ce niveau de la scolarité.

L'analyse des conditions de la scolarité des élèves et de la vie éducative et pédagogique de l'académie est nécessaire pour préciser ce qui contribue à expliquer à la fois leur réussite, réelle et marquée, et cette faiblesse qui préoccupe à bon droit les cadres de l'académie.

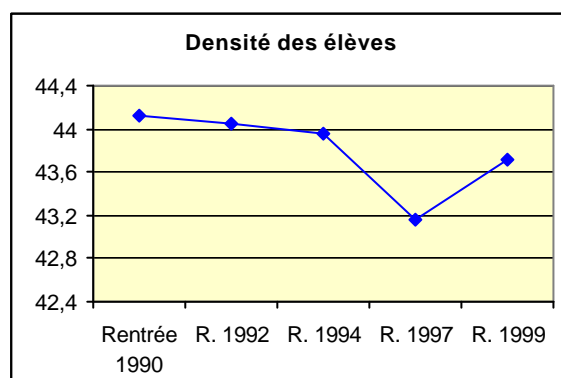


RESEAU SCOLAIRE ET RESSOURCES DE L'ACADEMIE

Les conditions de scolarité sont liées à l'organisation du réseau scolaire, à l'articulation entre les établissements de l'Éducation nationale et ceux qui relèvent du ministère de l'agriculture ou qui appartiennent à l'enseignement privé ainsi qu'aux ressources disponibles et à leur répartition au sein de l'académie.

UNE FORTE DENSITE DES ELEVES

La densité des élèves dans l'académie de Lyon¹¹⁹ (c'est-à-dire le nombre d'élèves des 1^{er} et 2nd degrés public et privé par km² rapporté à la superficie de l'académie) est élevée, 43,7 pour une moyenne nationale de 22,1, et connaît une reprise récente après une baisse de plusieurs années :



Il en résulte un réseau scolaire composé d'établissements de taille relativement importante, du moins dans le premier degré et en collège¹²⁰.

LE PREMIER DEGRE

LE RESEAU DES ECOLES : PEU DE PETITES ECOLES

La proportion d'écoles d'une à trois classes se limite à 33,3%, pour une moyenne nationale de 46,6%, l'académie étant la 6^{ème} de France métropolitaine selon cet indicateur. Inversement, les écoles de huit classes et plus représentent 16,6% des écoles pour une moyenne nationale de 15%, l'académie se situant ainsi au 20^{ème} rang.

¹¹⁹ Sources : INSEE et DPD, *Indicateurs généraux d'aide au diagnostic académique*, DESCO-DPD, juillet 2000.

¹²⁰ *Ibid.*

Le réseau des écoles n'est pas stable partout. Ainsi rencontre-t-on dans la Loire¹²¹ des écoles très fragiles tant en milieu urbain (Saint-Étienne compte de très petites écoles, peu viables qui appellent une réorganisation) qu'en milieu rural¹²² où les regroupements, pourtant indispensables pour que les élèves bénéficient de conditions d'apprentissage suffisamment dynamiques, rencontrent de vives oppositions.

Un travail important de réflexion sur le réseau des écoles rurales a été engagé par l'inspecteur d'académie adjoint, chargé du premier degré. Des groupes de travail associant des élus et des enseignants ont défini un "schéma de réseau", conçu comme "un dispositif permettant à l'ensemble des acteurs de se retrouver autour d'un projet éducatif assurant à l'ensemble des enfants de ce territoire une offre scolaire cohérente et de qualité" ; l'objectif en est de "définir une politique d'aménagement du territoire scolaire et éducatif", de réorganiser les écoles "pour les rendre pérennes", de développer les échanges entre les écoles, le travail en équipe des maîtres et les rencontres d'élèves, de diversifier les activités proposées.

Le schéma prévoit un engagement contractuel à deux niveaux : l'un pédagogique entre l'inspecteur d'académie et les équipes enseignantes, l'autre portant sur les moyens, entre collectivités territoriales et services de l'Etat (définition des moyens pour trois ans).

Le travail de dialogue accompli a eu le mérite de contribuer à apaiser les fortes tensions liées à la carte scolaire que le département a connues dans un passé encore proche. Il sera important de conduire également une réflexion sur la carte des écoles de Saint-Étienne. *L'hypothèse de contractualiser des moyens, en zone rurale comme en zone urbaine, paraît appeler une analyse conjointe du recteur et des inspecteurs d'académie de façon à parvenir à une stratégie académique et à définir à ce niveau les moyens qui peuvent lui être consacrés.*

UNE AMELIORATION GLOBALE DES TAUX D'ENCADREMENT EN DIX ANS

La dotation du premier degré de l'académie a connu une évolution favorable, plus encore que l'ensemble de la France métropolitaine. En effet, il n'a pas été procédé durant la décennie quatre-vingt-dix, à des retraits d'emplois malgré les baisses d'effectifs d'élèves constatées. Le nombre des emplois est en légère augmentation à Lyon durant cette période¹²³ :

	Effectifs d'élèves			Emplois (ETP, hors spécialisé privé, MGEN, œuvres...)		
	1990-91	1999-2000	Évolution	1990-91	1999-2000	Évolution
Lyon	279 435	263 080	- 5,6%	13 375	13 407	+ 0,2%
France métropolitaine	5 578 110	5 430 258	-6%	287 829	287 264	-0,2%

¹²¹ La Loire compte près d'une école sur deux (44,7%) à trois classes et moins ; 41,8% des écoles de l'Ain et 19,3% de celles du Rhône sont dans ce cas.

¹²² La Loire est le seul des trois départements à compter plus de petites écoles qu'en moyenne nationale : 12,2% d'écoles à une classe et 44,7% d'écoles à trois classes et moins (France métropolitaine : 44,1%).

¹²³ *Éléments d'information "Carte scolaire" du premier degré*, DESCO, septembre 2000.

Il en est résulté un accroissement du nombre de postes moyen pour 100 élèves (P/E) qui est passé dans l'académie de 4,78 à 5,08 entre la rentrée 1990 et la rentrée 1999. Le nombre moyen d'élèves par classe du premier degré est simultanément passé de 25 à 24,2.

MAIS ENTRE LES DEPARTEMENTS DES DISPARITES DIFFICILES A RESORBER

L'évolution démographique contrastée des trois départements¹²⁴ a pour résultat une répartition inégale, du fait de la difficulté bien connue à enlever les moyens en proportion des baisses d'effectifs : si l'Ain a connu une progression de ses moyens de 4,4% et le Rhône de 2,7%, la Loire a rendu seulement 7,9% de ses moyens. Le P/E de la Loire s'établit ainsi à 5,36 à la rentrée 1999, celui du Rhône à 5,03 et celui de l'Ain à 4,91¹²⁵.

Le nombre moyen d'élèves par classe est proche dans l'Ain (24,3) et dans le Rhône (24,7). Le chiffre plus bas de la Loire (22,9) s'explique certes par son histoire démographique, mais également par la part des petites écoles : la Loire compte 44,7% d'écoles à trois classes et moins¹²⁶, contre 41,8% dans l'Ain et 19,3% dans le Rhône. Il faut noter à cet égard que les différences actuelles entre l'Ain et le Rhône proviennent d'une évolution survenue au cours de la dernière décennie : en 1994, l'Ain comptait davantage d'écoles à une classe (11,5% contre 9,3%) et d'écoles à trois classes et moins (47% contre 38,8%) que la Loire.

Par ailleurs, la part des effectifs scolarisés en REP est nettement plus importante dans le Rhône (19,7%) que dans la Loire (8,7%) et surtout l'Ain (7,3%). La redistribution intra-académique ne peut qu'être limitée dans ces conditions.

Le réseau des écoles, globalement bien pourvu en emplois, présente des disparités importantes, l'agglomération lyonnaise se distinguant du reste du Rhône et des deux autres départements par ses caractéristiques urbaines et par le poids des écoles relevant de l'éducation prioritaire. La Loire conserve un réseau très éclaté, y compris à Saint-Étienne, qui impose une réflexion, au demeurant engagée par les responsables départementaux, sur les évolutions nécessaires pour stabiliser le réseau et offrir aux élèves les conditions d'émulation et de vie éducative nécessaires.

LE SECOND DEGRE

DES STRUCTURES D'ETABLISSEMENTS DIFFERENTES SELON LES NIVEAUX

Peu de petits collèges...

À peine un peu plus d'un collège sur cinq (22,1%) accueille 300 élèves ou moins (moyenne nationale 25,3)¹²⁷ ; un collège sur cinq (20,1% contre 17,5% en moyenne nationale) scolarise 700 élèves et plus.

La principale difficulté que provoque l'organisation actuelle du réseau des collèges est d'une autre nature que celle qui concerne les écoles : il s'agit évidemment des écarts

¹²⁴ Entre 1990 et 1999 : +0,5% dans l'Ain, -14,6% dans la Loire, -3,7% dans le Rhône (public seul). Voir ci-dessus page 17.

¹²⁵ Le P/E de l'Ain est néanmoins en augmentation, passant de 4,72 à 4,91 entre 1990 et 1999.

¹²⁶ Source : *Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans une académie : Lyon*. DPD, décembre 2000.

sociologiques croissants entre les populations accueillies et des conséquences sur les conditions d'apprentissage des phénomènes de ghettoïsation qui apparaissent ou sont déjà installés dans certains quartiers de Saint-Étienne et surtout dans l'Est lyonnais.

... mais une grande dispersion en LP et en LEGT

La situation est différente en LEGT et en LP¹²⁸ : l'académie de Lyon compte une plus forte proportion de LEGT de moins de 500 élèves (43,3%) et de LP de moins de 200 élèves (30,4%) que la moyenne nationale (respectivement 38,3% et 26,8%). Les très gros établissements sont peu nombreux : aucun LP de plus de 700 élèves (4,8% en moyenne nationale), seulement 5,5% des LEGT de plus de 1000 élèves (9,1% en moyenne nationale).

L'enseignement privé concourt à expliquer la taille relativement faible des lycées. Les établissements privés scolarisent 28,5% des lycéens de LP dans la moitié des LP et 26,6% des lycéens de LEGT dans 58% des LEGT. On compte 35 LP de moins de 200 élèves dans l'académie, dont 23 privés. Sur les 18 LP qui comptent moins de 100 élèves, 17 sont privés, dont 10 hors contrat.

La dispersion et inévitablement la concurrence de l'offre scolaire provoque évidemment des difficultés, le maintien des structures pouvant apparaître comme une priorité dans les choix d'organisation des petits établissements.

La dispersion des établissements n'a pas découragé la Région d'engager la création de nouveaux établissements : c'est le cas dans la Loire, à Boën-sur-Lignon, où un lycée doit ouvrir à la rentrée 2001. Selon les prévisions de février 2001, les classes de 2^{nde} devraient accueillir à la rentrée moins de soixante élèves. Ce choix est surprenant, la Région ayant initialement défini à 1000 la capacité souhaitable des lycées.

LES FORMATIONS D'EXCELLENCE

Peu de classes bilingues, deux établissements internationaux

L'académie n'a pas multiplié dans les établissements publics les dispositifs particuliers de type classes bilingues ou classes européennes qui dans d'autres académies compliquent sérieusement la lisibilité de la carte scolaire : on compte moins de 300 élèves en section bilingue répartis de la 6^{ème} à la terminale dans trois établissements lyonnais ; les sections internationales de Ferney Voltaire et de Lyon Gerland rassemblent au collège et au lycée 820 élèves.

Mais une académie bien pourvue en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)

Même s'il fléchit légèrement, le poids de l'académie au regard des effectifs de CPGE demeure supérieur au poids de l'académie pour les enseignements scolaires. Les CPGE de l'académie de Lyon demeurent attractives.

¹²⁷ % de collèges de moins de 300 élèves dans l'ensemble des collèges (public et privé)

Année 2000-2001 ¹²⁹	Classes scientifiques			Classes littéraires			Classes économiques et sociales			Effectif total des CPGE		
	EFF.	Poids acad.	Evol* en %	EFF.	Poids acad.	Evol* en %	EFF.	Poids acad.	Evol* en %	EFF.	Poids acad.	Evol* en %
Lyon	3163	7,2%	-3,3%	595	5,9%	+4,8%	1145	7,3%	-0,2%	4903	7%	-1,6%
France métro	43948	99%	-1,4%	10000	98,9	-2,9	15580	98,7%	1,5%	69528	99,0%	-1,0%

* Évolution 2000-2001/ 1999-2000

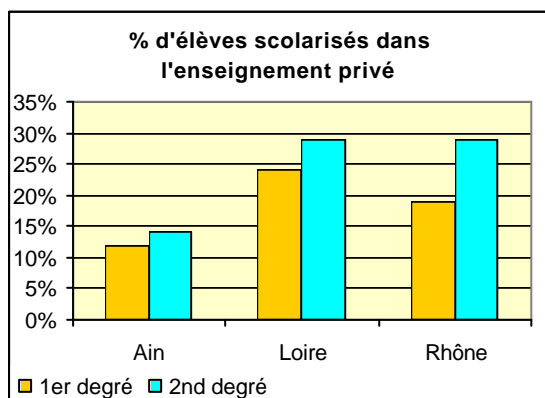
On note que l'académie voisine de Grenoble a vu ses effectifs de CPGE fléchir davantage (-4,1%), la diminution affectant particulièrement les CPGE scientifiques (-4,7%) et littéraires (-7,8%).

L'ENSEIGNEMENT PRIVE : TRES FORTEMENT IMPLANTE DANS L'ACADEMIE

UN POIDS IMPORTANT DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE MAIS DES DISPARITES SELON LES DEPARTEMENTS...

Près d'un élève sur cinq fréquente une école primaire privée : cela représente 59 000 élèves sur les 324 000 élèves du primaire¹³⁰. Dans le second degré, c'est plus d'un élève sur quatre¹³¹ qui est scolarisé dans un établissement privé, soit au total, 74 000 sur les 277 000 élèves du second degré.

Il convient de noter que cette valeur moyenne académique masque de fortes disparités entre les départements, l'enseignement privé étant beaucoup moins présent dans l'Ain que dans les autres départements, dans le premier comme dans le second degré.



Les chiffres varient du simple au double : dans le premier degré, environ 12% dans l'Ain, 19% dans le Rhône et 24% dans la Loire ; dans le second degré, 14% dans l'Ain et 29% dans la Loire et le Rhône.

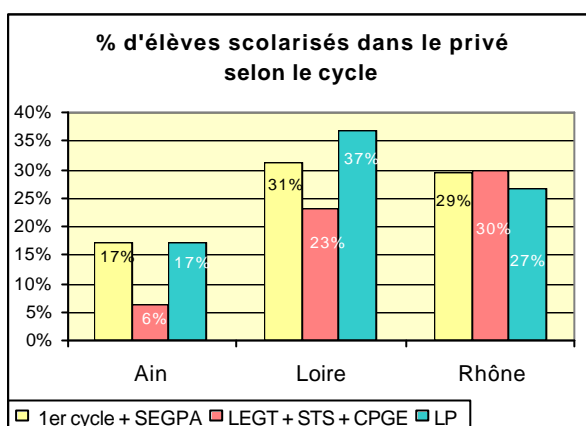
On observe également des différences importantes selon les cycles et les filières.

¹²⁸ Source : Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans une académie : Lyon. DPD, décembre 2000.

¹²⁹ Note DPD 01-13 de mars 2001 : Les CPGE, année 2000-2001

¹³⁰ L'enseignement privé sous contrat représente 18% de la population scolarisée dans le premier degré en 1997 données SPS, Tableau de bord.

¹³¹ 27% de la population du second degré (le privé hors contrat n'étant pas pris en compte dans cette étude).



Les écarts entre départements sont particulièrement marqués au niveau du LEGT, de 6% dans l'Ain à 23% dans la Loire et 30% dans le Rhône. En LP, la part de l'enseignement privé est très forte dans la Loire.

Les écarts entre les cycles paraissent imputables à la fois des stratégies différentes des familles et aux particularités de l'offre de formation.

Dans les trois départements, la fréquentation de l'enseignement privé augmente à l'entrée en 6^{ème}, phénomène vraisemblablement imputable aux difficultés de vie scolaire que connaissent certains collèges publics (ou aux craintes des familles à cet égard).

Contrairement à une impression des acteurs de terrain de l'académie qui évoquent le plus souvent un retour vers l'enseignement public en lycée, la situation en second cycle est plus complexe : dans la Loire et dans l'Ain, le nombre des élèves du privé faiblit à l'entrée en LEGT, mais dans l'Ain les établissements privés scolarisent 17% de la population scolaire, de LP, part équivalente à celle qu'ils accueillent au niveau du collège ; dans la Loire, la part de l'enseignement privé est plus forte en LP qu'en collège. Sans doute y a-t-il là un effet de l'offre de formation, particulièrement abondante en LP dans la Loire. Dans le Rhône, on n'observe pas le même "retour" dans les LEGT que dans les autres départements : effet sans doute de l'attractivité des gros lycées privés à classes préparatoires réputées.

... QUI TRADUISENT DES FONCTIONS DIFFERENTES DE L'ENSEIGNEMENT PRIVE SELON LES DEPARTEMENTS

Une analyse plus fine de la variation des effectifs par niveaux en collège et en première année de cycle post 3^{ème} (LEGT et LP) confirme ces différences de comportement.

Évolution par niveau, exprimée en pourcentage, des effectifs scolarisés dans le privé ¹³²				
	6 ^{ème} → 5 ^{ème}	5 ^{ème} → 4 ^{ème}	4 ^{ème} → 3 ^{ème}	3 ^{ème} → post 3 ^{ème} (LEGT + LP)
Ain	-2,5%	4,5%	-14,7%	-59,2%
Loire	-6,8%	17,0%	-1,9%	-17,4%
Rhône	-5,0%	0,6%	-5,0%	-0,2%

Certes, ces variations ne rendent pas compte exactement des mouvements d'élèves proprement dits (par exemple la stabilité apparente du poids du privé entre collège et lycée dans le Rhône peut masquer des entrées et des sorties qui se compensent) mais elles permettent d'approcher les choix des familles :

- Dans l'Ain, la chute importante des effectifs en fin de 3^{ème} (17%) peut laisser penser à une stratégie de retour en collège public dans une optique de "pré-filiariation" en lycée public (en fin de 3^{ème}, ce sont 59% des élèves qui réintègrent le secteur public).
- Dans la Loire, on observe des fluctuations importantes durant la scolarité au collège : une diminution sensible en fin de 6^{ème} (7%), une augmentation forte, de 17%, à l'entrée en 4^{ème} (augmentation qui peut s'expliquer pour partie par le nombre important de classes de 4^{ème} technologique existant dans les LP privés de ce département) ; comme dans l'Ain, un fort retour dans le public à l'issue de la 3^{ème} (17%).
- Dans le Rhône, les variations en cours de scolarité sont relativement faibles : même si l'on observe en fin de 4^{ème} un retour vers le public de 5% des élèves, en fin de 3^{ème}, ce retour est négligeable ; contrairement à l'Ain et à la Loire, les élèves du privé du Rhône restent dans le privé.

Fermées dans l'enseignement public, les classes de 4^{ème} technologiques subsistent dans les établissements privés. Dans la Loire, elles représentent encore 14% des élèves scolarisés en 4^{ème} et de 3^{ème} :

Privé : 4 ^{ème} et 3 ^{ème} Technologique	Ain		Loire		Rhône	
	4T	3T	4T	3T	4T	3T
Nombre d'élèves	70	76	307	484	176	339

Cela influe sur les effectifs de collège et vraisemblablement sur l'alimentation des BEP.

L'enseignement privé est puissant dans l'académie, particulièrement dans le Rhône et la Loire, mais alors que dans le Rhône les établissements privés sont attractifs en lycée comme en collège, il y a manifestement des retours vers l'enseignement public en lycée dans les deux autres départements. Ce phénomène, préparé dès le collège, est massif dans l'Ain, atténué dans la Loire par le poids des LP privés.

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

Avec près de 20 000 élèves, Rhône-Alpes est la première région pour le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement agricole (11% des effectifs nationaux)¹³³ : 95 établissements publics et privés, accueillent les élèves relevant de l'enseignement agricole.

Les effectifs qui croissaient de 7% en moyenne par an depuis 1992, fléchissent depuis 1997 (- 3,2% en 97, - 1,9% en 98 et 99, sauf dans les classes de quatrième).

À la rentrée 2000, les élèves sont au nombre de :

- 6 200 dans l'enseignement public
- 6 500 dans l'enseignement privé temps plein
- 6 900 dans les 18 maisons familiales.

¹³² D'après données SPS code E002, janvier 2001. Année scolaire 2000/2001

¹³³ Source : entretien avec le directeur régional de l'agriculture et de la forêt (DRAF).

La majorité des effectifs (58,1%) se situe au niveau V; les effectifs en quatrième agricole se sont redressés de 5,7% en 1999, après une baisse en 97 et 98 et près de 40% des élèves de 3^{ème} technologique viennent des collèges. Les maisons familiales et rurales, petites structures d'initiative locale de 50 à 150 élèves, accueillent des jeunes filles qui veulent travailler dans les services et proposent un enseignement privé par alternance qui, selon le directeur régional de l'agriculture et de la forêt (DRAF) "convient bien à des élèves rejetés par le système scolaire traditionnel".

Les niveaux IV et III reçoivent respectivement 31,2% et 10,7% des élèves. 2000 élèves préparent un BTS en Rhône-Alpes, représentant près de 50 divisions dans l'académie de Lyon.

L'enseignement agricole occupe une place importante en Rhône-Alpes. Une coordination plus étroite entre les services de la DRAF et ceux du rectorat est souhaitable, notamment pour assurer le suivi des élèves d'un système à l'autre.

LES MOYENS DU SECOND DEGRE PUBLIC

LES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

Le nombre d'heures par élève (H/E) situe l'académie de Lyon à la moyenne nationale (1,39). De façon plus significative, l'analyse des structures de la rentrée 2000¹³⁴, fait apparaître une situation proche de la moyenne nationale pour tous les types d'établissements. Les structures de lycée sont toutefois un petit peu plus serrées qu'en moyenne nationale, celles de LP un peu moins du fait de la proportion importante d'heures effectuées dans des structures de 10 élèves et moins (1/5^{ème}).

Collèges			
	Nombre d'élèves par division (E/D)	Taille moyenne des structures	% d'heures dans des structures < = 10 élèves
Lyon	24,2	22,7	2,8%
France sans TOM	24,1	22,7	2,8%

Lycées professionnels			
	Nombre d'élèves par division (E/D)	Taille moyenne des structures	% d'heures dans des structures < = 10 élèves
Lyon	20,1	15,0	22,4%
France sans TOM	20,2	15,7	21,6%

Lycées pré-bac				
	Nombre d'élèves par division (E/D)	Taille moyenne des structures	% d'heures dans des structures < = 10 élèves	% d'heures dans des structures > 35 élèves
Lyon	29,3	22,9	7,2%	2,1%
France sans TOM	28,6%	23,3	7,7%	1,3%

¹³⁴ Note DPD 01-25 de juin 2001 : Taille des structures pédagogiques dans le 2nd degré Public à la rentrée 2000.

Il n'y a pas de problème majeur de répartition entre le collège et le lycée. Les collèges ont connu à la rentrée 2000 l'augmentation attendue du pourcentage d'heures effectuées en petits groupes¹³⁵ à la suite des mesures du Collège 2000.

À comparer le nombre d'élèves par division dans les trois départements, **on constate la grande proximité des situations entre les départements**, même si, hasard des structures ou politique des établissements, la 6^{ème} est mieux pourvue dans l'Ain et la 3^{ème} dans la Loire et le Rhône.

Base relais 2000 (source DESCO)	Nombre d'élèves par division (E/D)				Nombre d'heures par division (H/D)				Nombre d'heures par élève (H/E)			
	6 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
Ain	24,6	24,3	24,2	24,6	28,1	27	29,9	31,4	1,44	1,11	1,23	1,28
Loire	24,7	24,5	24,5	23,9	27,5	27,4	30,3	31	1,11	1,12	1,23	1,30
Rhône	23,7	24,7	24,3	24,3	27,5	26,5	29,8	31,6	1,16	1,07	1,22	1,30
Académie	24,2	24,6	24,4	24,3	27,6	26,8	29,9	31,4	1,14	1,09	1,23	1,29

Pour autant, le poids des besoins des collèges relevant de l'éducation prioritaire et des zones expérimentales de prévention de la violence pourrait justifier une réflexion particulière et peut-être une part plus importante de la dotation académique en collège.

Des difficultés ont en effet pu être signalées sur le terrain : si bien entendu, les trois départements peuvent faire fonctionner les divisions et dispositifs mis en place, les conditions des enseignements expérimentaux ne sont pas toujours réunies ; la suppression de structures classes particulières (4^{ème} d'aide et de soutien, classes d'adaptation pour élèves non francophones) a pu être ressentie comme dépourvue des moyens d'accompagnement nécessaires à des prises en charge plus souples.

LES NON ENSEIGNANTS : LES ATOS

L'outil de classement inter académique utilisé dans la répartition des emplois ATOS a fait l'objet, au cours de l'année 2000-2001, d'une rénovation. Selon les principes précédents, l'académie de Lyon apparaissait déficitaire de 113 emplois, ce qui lui faisait occuper le 19^{ème} rang par ordre croissant des académies déficitaires. Avec les nouveaux critères de charge plus qualitatifs liés à l'élève (mode d'hébergement, niveau de scolarité, filière d'enseignement, SEGPA, classes préparatoires) à l'établissement et au contexte socio-économique, l'académie est estimée déficitaire de 241 emplois et se trouve ainsi au 21^{ème} rang.

En septembre 2001, la dotation totale devrait s'élever - après création de 47 emplois et transfert d'un emploi - à 6785,5 emplois. Cette situation résulte d'une augmentation de la dotation académique depuis quatre ans, importante en chiffres bruts, mais qui en pourcentage se limite à 2,3% du stock de 1997.

Les différents ratios évoluent lentement mais favorablement : l'académie parvient à la rentrée 2001 à une situation plus favorable que la moyenne nationale pour les médecins et

¹³⁵ passé de 2,2% à 2,8%.

assistants sociaux, mais non pour les infirmières, ce qui reste préoccupant compte tenu des difficultés particulières que connaissent certains établissements.

Globalement, le rapport ATOS / élèves demeure déficitaire :

Rapports ATOS / établissements et élèves	Académie de Lyon			France
	1999	2000	2001	2001
Ratio ATOS/établissement	20,18	20,17	20,32	20,84
Ratio élèves/ATOS	30,51	30,06	29,78	28,92
Ratio ATOS/1000 élèves	32,77	33,26	33,58	34,57

Une personne sur deux exerce des fonctions d'ouvrier et de service et 18% des personnels ATOS travaillent à temps partiel. Les deux tiers de ces personnels exercent dans les établissements du second degré, six personnes sur dix exercent dans le département du Rhône.

Les femmes sont largement majoritaires et représentent 75% du personnel ATOS, l'âge moyen de l'ensemble de ces personnels est de 45 ans, près d'un tiers ont 50 ans et plus et 23% ont 35 ans ou moins. On peut relever que les établissements en REP ne se distinguent pas des autres sur ce point. Les personnels ATOS ont un âge équivalent (22% ont moins de 35 ans et 33% plus de 50 ans (contre 20 et 33% hors REP) et une ancienneté dans le poste à peine moindre (7,8 ans contre 8,3).

Par ailleurs, même si l'académie a bénéficié des dotations spécifiques des zones violence, elle a elle-même concentré d'importants moyens humains dans les zones difficiles : CPE, MI-SE, aides éducateurs, médecins scolaires, assistants sociaux sont implantés de manière intense dans les zones difficiles. Cela renforce la traditionnelle défiance à l'égard de l'agglomération lyonnaise : les autres établissements, urbains ou ruraux, se disent souvent oubliés et affirment alors "payer pour les ZEP". Ce sentiment, légitime ou non, est un frein à la création d'une identité et d'une dynamique académiques. Les réflexes "anti-lyonnais" sont forts, de Montbrison au pays de Gex.

L'académie bénéficie de moyens qui, hormis pour ce qui concerne les ATOSS, la situent globalement dans la moyenne nationale. Néanmoins, la nécessité de répondre aux besoins des zones difficiles, relevant de l'Éducation prioritaire ou de la prévention de la violence complique la répartition des moyens dans les autres établissements, d'autant plus que les LP ont un surcoût du fait même de la dispersion encore marquée des établissements et des formations. La résorption engagée des déficits en postes ATOSS répond à une nécessité pressante pour l'académie.

Les conditions de scolarité des élèves sont également déterminées par l'offre de formation aux différents niveaux, qui influe évidemment sur les choix d'orientation.



L'OFFRE DE FORMATION

ÉTAT – REGION : UNE COLLABORATION ACTUELLEMENT EQUILIBREE

La carte des formations professionnelles et technologiques résulte aujourd'hui d'une collaboration étroite entre la Région et le rectorat. La Région a rapidement assumé ses responsabilités légales : de même qu'elle l'avait fait dès juillet 1985 pour le schéma prévisionnel des formations du second degré, de même elle a adopté dès octobre 1995 le Plan Régional des Formations Professionnelles des jeunes (PRDFPJ) prévu par la loi quinquennale sur l'emploi de 1993.

La réflexion porte évidemment sur l'ensemble de la région Rhône-Alpes. La Région a retenu une approche interacadémique des filières de formation pour établir des programmes régionaux pluriannuels. Elle souhaite que des objectifs communs aux deux académies soient définis pour la mise en œuvre d'actions généralisées à l'ensemble des lycées concernés.

La Région affirme privilégier simultanément un travail de proximité, de façon à encourager les initiatives locales, et le maintien d'une cohérence régionale. Elle précise ses priorités : "Plus que jamais, acte éducatif, orientation et insertion professionnelle des jeunes sont au cœur des objectifs de l'assemblée régionale"¹³⁶. Parmi les principes énoncés, certains concernent directement la carte des formations : le respect de l'autonomie des établissements, le développement de la formation par apprentissage, l'attention portée à l'orientation, le pluralisme scolaire, la concertation.

Le PRDFJ a été largement préparé par les travaux pilotés par le DAET. Trois séries de groupes de travail ont été mis en place. On procède en parallèle à une étude

- selon l'entrée "bassins" : on recherche une réponse aux besoins de formation, la prise en compte des flux et des parcours d'élèves ;
- par filière, pour prendre en compte les possibilités d'insertion ; le travail s'affranchit du bassin pour devenir académique. Il intègre des données sur les flux d'élèves formés, sur l'insertion, sur la répartition spatiale. Les formations sont regroupées en 21 filières, en fonction des compétences qu'elles apportent aux élèves.
- par établissements : il s'agit de veiller à l'équilibre des structures.

¹³⁶ Citations extraites de la brochure éditée par la Région, intitulée « La politique régionale des formations initiales » mise à jour de Juin 1999

Les travaux prennent largement appui sur les corps d'inspection territoriaux (IA-IPR et IEN de spécialités) qui se sont mobilisés dans l'animation de chaque filière. Les représentants des professions (CG.PME et MEDEF) sont des partenaires actifs et présents.

Une visite systématique de tous les bassins a permis d'engager le dialogue préalable à la modification du PRDFPJ. Les bassins commencent à jouer leur rôle : certains d'entre eux élaborent des propositions complémentaires, d'autres demeurant au contraire très marqués par l'individualisme des chefs d'établissement. Malgré cela, les proviseurs de LP rencontrés ont regretté une absence de concertation sur la carte scolaire elle-même, affirmant être seulement informés des décisions d'ouverture et de fermeture. Le compte rendu des réunions de bassin traduit pourtant un dialogue entre les chefs d'établissement et le rectorat sur les évolutions de structure.

Les conventions annuelles entre l'Etat et la Région, les contrats d'objectifs entre la Région, les branches professionnelles et l'Etat, définis après analyse des besoins et du potentiel réel des filières traduisent l'évolution de la carte des formations.

Malgré la réserve exprimée par les proviseurs de LP rencontrés, le travail de préparation des évolutions de la carte des formations est aujourd'hui réalisé de façon relativement sereine, la collaboration entre le rectorat, les services de la Région et les représentants des professions paraissant stabilisée et bien organisée.

L'OFFRE DE FORMATION TECHNOLOGIQUE ET PROFESSIONNELLE

DES EFFECTIFS EN BAISSSE, AVEC CERTAINS ETABLISSEMENTS ET CERTAINES FILIERES MENACEES

L'académie de Lyon a connu une baisse très sensible des effectifs d'élèves de la voie professionnelle : une baisse de 1 400 élèves, qui résultait pour le tiers seulement de l'évolution des structures, a été observée à la dernière rentrée. Les difficultés de l'affectation en juin 2000 ont contribué à cette situation (beaucoup de non affectés en juin 2000 ; 15% de places vacantes dans le Rhône et la Loire, 9% dans l'Ain au constat de rentrée de 1^{ère} professionnelle, 15% en 1^{ère} année de BEP dans la Loire, 8% dans chacun des deux autres départements).

Mais on trouve en outre, comme dans les autres académies, des établissements manifestement en difficulté de recrutement et des filières peu attractives pour les élèves (même si elles ont des débouchés professionnels réels).

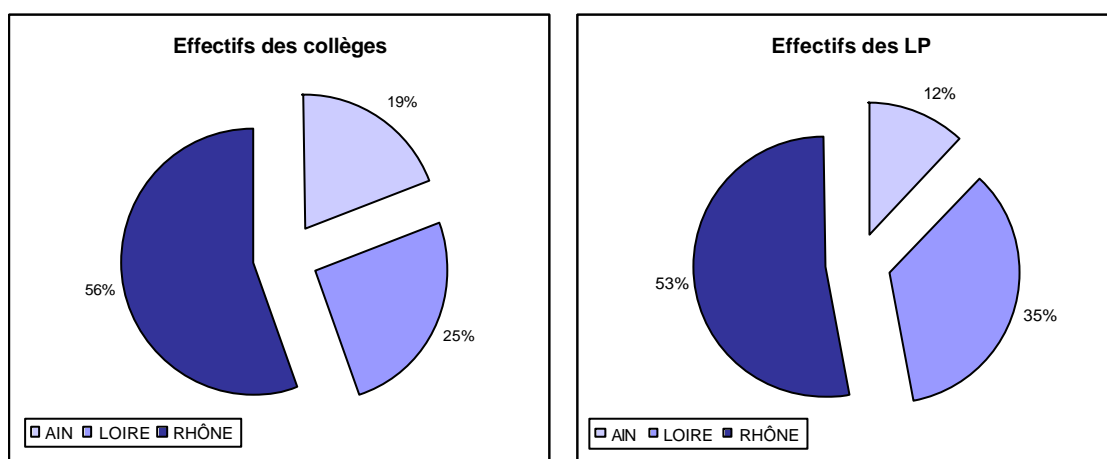
Les LP les plus fragiles sont des établissements privés, parfois hors contrat¹³⁷. Un LP public, le LP du bâtiment de Néronde dans la Loire, conserve de très petits effectifs : à la rentrée 2000, il comptait 76 élèves répartis dans 6 formations différentes. Dans l'Ain, le LP de Bellegarde, s'il conserve un effectif d'ensemble de 475 élèves, ne le doit qu'à quelques formations convenablement remplies : les BEP de secrétariat et de comptabilité, d'hôtellerie et restauration et d'électrotechnique, le baccalauréat professionnel de restauration. En revanche, il compte cinq formations de moins de 10 élèves pour les deux niveaux et une de 18.

¹³⁷ Ainsi le LP privé hors contrat CEPAJ de Saint-Genis Laval compte-t-il 77 élèves répartis en 10 formations différentes.

Certaines filières recrutent difficilement : c'est notamment le cas des filières relevant de la métallerie : dans l'Ain comme dans la Loire, les BEP structures métalliques et ouvrages chaudronnés scolarisent fort peu d'élèves (entre 6 et 14 pour les deux niveaux). Dans le Rhône, sur les 12 implantations de ces deux spécialités, seules deux sections comptent 42 élèves chacune (LP privé sous contrat Maurice La Mache, à Lyon) et une section 24 élèves (Louis Armand, à Villefranche).

DES EFFECTIFS INEGALEMENT REPARTIS ENTRE LES TROIS DEPARTEMENTS

L'académie de Lyon connaît des différences nettes de scolarisation dans la voie professionnelle entre les trois départements. En effet, le poids des départements¹³⁸, évalué à partir des effectifs scolarisés aux différents niveaux du secondaire, varie considérablement d'un département à l'autre. Le poids de la Loire est nettement supérieur en LP à celui qu'il a en collège¹³⁹. Certes, et l'inspecteur d'académie de l'Ain le souligne, les élèves de l'Ain migrent vers le Rhône, la Haute-Savoie, et la Saône-et-Loire. Néanmoins, le poids, plus bas qu'attendu, des effectifs de LP et dans l'Ain et dans le Rhône rend compte de la situation particulière de la Loire qui scolarise sensiblement plus en LP que les deux autres départements.



Même s'il existe des différences dans les taux de remplissage des établissements, la comparaison des effectifs scolarisés en LP avec les effectifs de collège, rend compte d'une différence de l'appareil de formation¹⁴⁰.

LE POIDS DES TRADITIONS : AU NIVEAU V, UNE PART IMPORTANTE DES FORMATIONS INDUSTRIELLES, NOTAMMENT DANS LA METALLURGIE ET LE TEXTILE

Comme dans les académies de Lille, Rouen, Nancy-Metz et Strasbourg, la carte des formations donne une place importante aux formations industrielles¹⁴¹, notamment aux formations résultant de l'économie traditionnelle : métallerie, mécanique générale, textile.

¹³⁸ Source : tableau de bord du SPS.

¹³⁹ son poids en LEGT étant proche de son poids en collège.

¹⁴⁰ Au total, les LP de l'Ain ont un taux de remplissage de 89%, ceux de la Loire de 84% et ceux du Rhône de 88% (données DAET).

¹⁴¹ La formation professionnelle initiale et l'insertion, DPD-DESCO, juillet 2000.

Les effectifs de niveau V relevant du secteur de la production pèsent 44% du total de niveau V, malgré un moindre taux de pression dans ce secteur que dans celui des services¹⁴².

Si ces formations implantées depuis longtemps sont largement dispersées sur le territoire de l'académie, d'autres plus rares sont organisées en pôles d'excellence : c'est le cas de la plasturgie dans l'Ain, c'est celui des formations de biotechnologies et du secteur sanitaire et social, secteur qui s'est développé selon le principe d'une offre diversifiée, mise en perspective sur le plan régional, avec une recherche d'adéquation aux débouchés industriels régionaux¹⁴³.

L'académie a engagé une politique de pôles de formation : ainsi, dans la Loire les formations relevant du textile vont-elles être regroupées dans le seul LP du Chambon. Mais cette politique, récente, se heurte à des difficultés de structure des bâtiments et des ateliers : les établissements ont souvent été rénovés et mis aux normes par la Région en fonction de programmes reconduisant l'existant plus qu'en fonction d'un schéma global des formations : il en résulte le maintien de nombreuses demi-divisions, coûteuses et ne permettant pas la constitution de pôles de formation cohérents et d'une taille suffisante. Pour la même raison, l'académie est encore amenée à des ouvertures de demi-divisions.

DES CLASSES DE PREMIER CYCLE LONGTEMPS NOMBREUSES DANS LES LP DE L'ACADEMIE

À la rentrée 2000, on comptait encore 2433 élèves de 1^{er} cycle dans les LP de l'académie, dont 15% dans l'Ain, 42% dans la Loire et 43% dans le Rhône, avec des taux de remplissage élevés, supérieurs à 90% dans les trois départements. Le palier de fin de 5^{ème} est en effet resté longtemps une réalité très forte de l'académie de Lyon. Cela s'est traduit par la persistance de CAP fin de 5^{ème}, mais aussi par le poids important jusqu'à une date récente des classes technologiques de LP.

Une politique vigoureuse de fermetures des classes technologiques de LP a été menée dans les établissements publics, essentiellement depuis la rentrée 2000 : 7 fermetures en 2000, 11 nouvelles prévues pour la rentrée 2001 ; il ne restera plus de classes technologiques en LP public.

L'enseignement privé tarde à fermer les structures de 1^{er} cycle, en raison du statut contractuel des enseignants, notamment dans un département connaissant un taux de chômage important comme la Loire. Les effets de structure sont également patents. L'équilibre de certains établissements privés repose sur le maintien de leur premier cycle : ainsi le LP privé de Chazelles sur Lyon scolarise 148 élèves en premier cycle sur un total de 415, le LP du Marais à Saint-Étienne 58 sur 189, le LP Sainte-Barbe de Saint-Étienne 79 élèves en 4^{ème} technologique sur 299.

À la rentrée 2000, la plupart des formations de 1^{er} cycle étaient implantées dans les établissements privés : 71% des élèves de 1^{er} cycle scolarisés en LP l'étaient dans un

¹⁴² La comparaison entre les premiers vœux et les places disponibles fait apparaître un écart (demande supérieure à l'offre) de plus de 36% dans les secteurs des services, contre 3% pour les secteurs de la production où la situation semble ainsi plus équilibrée, sinon satisfaisante. (Rapport de l'IGAENR, décembre 2000 : *Les procédures d'affectation des élèves des filières professionnelles*).

¹⁴³ Cela explique par exemple la création de BTS très spécialisés comme le BTS *Métiers de l'eau* ou le BTS *Qualité dans les industries alimentaires et les bio-industries*.

établissement privé (sous contrat pour l'essentiel) ; à considérer seulement la Loire, cette proportion était de 87%. Seuls les établissements privés ont conservé des 4^{ème} technologiques tertiaires dans la Loire, un LP public l'a fait dans l'Ain, deux dans le Rhône.

L'académie prévoit l'ouverture à la rentrée prochaine dans des LP volontaires de "classes à orientation active", destinées à des élèves sortant de 4^{ème} de collège, en retard scolaire et motivés par la voie professionnelle. Conçues comme des formations de proximité, complémentaires des 3^{èmes} d'insertion, elles devront comporter des périodes d'alternance en entreprise, sous statut scolaire et viser l'accès au CAP, sous statut scolaire ou bien sous contrat d'apprentissage. Les élèves, volontaires, doivent être recrutés sur entretien. L'académie a reçu 23 projets associant par convention les collèges d'origine des élèves et plusieurs LP afin de favoriser la connaissance de différents secteurs de formation. Les établissements publics ont proposé au moins un projet par bassin¹⁴⁴, des LP privés en ont également déposé, notamment dans le bassin de Loire-sud qui rassemble plusieurs LP privés dont certains de structure fragile.

Cette initiative académique est particulièrement appropriée à l'académie, compte tenu d'une part du poids des abandons d'étude et des sorties sans qualification, d'autre part des capacités d'accueil disponibles et du savoir-faire des enseignants auprès d'élèves de niveau collège.

L'OFFRE DE FORMATION AU NIVEAU V : QUANTITATIVEMENT FAIBLE, MAIS UNE POLITIQUE CLAIRE

Tous secteurs confondus, l'offre de formation au niveau V demeure structurellement inférieure à la moyenne métropolitaine. L'offre globale (Éducation nationale, agriculture et apprentissage) au niveau V est faible : 44,3 places pour 100 élèves de 3^{ème} (moyenne nationale : 50,5%). Pour la seule Éducation nationale, elle est de 29,4% (moyenne nationale : 32,3%). Il faut souligner que le développement de l'apprentissage a privilégié les niveaux IV et III, au détriment du niveau V. En CAP, l'offre globale est de 13% (moyenne nationale : 14,3%), celle de l'Éducation nationale de 2,6% (moyenne nationale : 3%)¹⁴⁵.

Les effectifs d'élèves scolarisés en 1^{ère} année de CAP situent l'académie de Lyon en 4^{ème} position avant la fin, entre Paris et Bordeaux, et réagit comme celles-ci en "académie intellectuelle" ; à titre de comparaison, la proportion d'élèves scolarisés en CAP est 1,5 fois plus importante dans l'académie de Lille¹⁴⁶.

L'académie de Lyon conduit, en ce domaine également, une politique claire : elle aura procédé entre la rentrée 1998 et la rentrée 2001 à la transformation de 49 CAP fin de 5^{ème} en CAP fin de 3^{ème} ainsi qu'à la fermeture "brute" de CAP dans les secteurs du textile, de la restauration, des arts appliqués (arts du bois) notamment.

L'académie a ouvert de nouveaux CAP en réponse aux besoins des élèves issus de SEGPA et de 3^{ème} d'insertion, comme les CAP Maintenance et Hygiène des locaux, Matériaux souples, Esthétique-Soins personnels et Plasturgie. Elle dispose aujourd'hui de 3065 places de CAP en un et deux ans, remplies à 79%¹⁴⁷.

¹⁴⁴ Trois dans le bassin de Loire sud et deux dans celui de Lyon nord. À noter, un seul projet actuellement dans le bassin de Lyon sud est.

¹⁴⁵ DPD-DESCO : *La formation professionnelle initiale et l'insertion*. Juillet 2000.

¹⁴⁶ *Indicateurs généraux d'aide au diagnostic académique*, DESCO-DPD, juillet 2000.

¹⁴⁷ Données rectorat, DAET

Il restera à préciser le devenir des élèves au-delà du CAP, l'insertion au niveau V des formations du textile étant faible dans l'académie (Cf. ci-dessus p. 38).

LES POURSUITES D'ETUDES AU NIVEAU IV

L'offre globale au niveau IV situe l'académie favorablement : l'offre globale, mesurée par le nombre d'élèves présents en première année de niveau IV rapporté au nombre d'élèves présents au niveau V¹⁴⁸, est dans l'académie de Lyon, toutes formations confondues, de 32,4% pour 27,1% en moyenne nationale. Pour les seules formations relevant de l'Éducation nationale, ce rapport s'établit à 39,7% à Lyon pour 37,1% en moyenne nationale.

Pour autant, il ne s'agit pas d'une situation équilibrée en tous points : **les poursuites d'études sont plus fortes en baccalauréat professionnel qu'en baccalauréat technologique** : ainsi, le poids en France métropolitaine des élèves de 1^{ère} d'adaptation de l'académie s'établit à 3,4%, celui des élèves de 1^{ère} professionnelle à 5%, ce dernier chiffre étant supérieur au poids des élèves de 2^{nde} professionnelle (4,6%)¹⁴⁹.

Le rapport entre les effectifs de baccalauréat professionnel et de BEP varie également selon les secteurs : il est plus favorable en baccalauréat professionnel dans le secteur des services (44%) que dans celui de la production (33%) et plus favorable dans la Loire (45%) que dans les deux autres départements. Il en est de même des classes de 1^{ère} d'adaptation.

La surreprésentation du secteur des Services au niveau IV est due à l'enseignement privé. L'analyse détaillée des effectifs, conduite à partir des effectifs des élèves de terminale professionnelle, montre que le secteur des services représente dans l'académie 65% des élèves de terminale, alors qu'il n'est que de 58,6% au niveau national, mais il atteint près de 80% dans le seul enseignement privé.

Terminales professionnelles ¹⁵⁰				
	Académie public	Académie privé	Académie public + privé	France
% élèves Tles production	41,5%	20,7%	34,8%	41,4%
% élèves Tles services	58,5%	79,3%	65,2%	58,6%

Le recteur porte attention à l'équilibre des formations dans les établissements et incite ceux dont la structure est particulièrement déséquilibrée à mieux cylindrer leurs formations. Il signale par exemple ce besoin au lycée du bâtiment de Bron lors d'une réunion de bassin.

¹⁴⁸ La formation professionnelle initiale et l'insertion, DPD-DESCO, juillet 2000.

¹⁴⁹ Indicateurs d'aide à l'évaluation de l'enseignement dans une académie : Lyon. DPD, décembre 2000.

¹⁵⁰ D'après données SPS code S005, janvier 2001 (année scolaire 1999/2000) et Note d'information DPD 01.24

LES SERIES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES

UNE PREDOMINANCE DE LA VOIE GENERALE, UNE BONNE REPRESENTATION DE LA SERIE S DANS LE PUBLIC

En lycée d'enseignement général et technologique, pour l'ensemble public-privé, les poids respectifs des voies générale et technologique diffèrent de 2,4 points de pourcentage par rapport aux valeurs nationales, au profit de la voie générale¹⁵¹.

Deux facteurs concourent à expliquer cette situation :

- Une forte part de la voie générale dans l'Ain (68,1% dans ce département contre 66,2% dans le Rhône et 65,1% dans la Loire).
- L'influence du privé est également importante sur ce point. Dans chacun des trois départements, la part des voies générales est plus importante dans le privé que dans le public : la différence est de 2,2% dans l'Ain, 3,5% dans la Loire et 4,5% dans le Rhône. Ces résultats expliquent que le poids du privé soit plus important au sein de chaque département dans les filières générales que dans celles technologiques (la différence est en fait peu importante dans l'Ain, compte tenu du faible poids du privé dans ce département).

Poids en % des effectifs de 1 ^{ère} et terminale de LEGT selon la voie (public + privé) ¹⁵²					
	Ain	Loire	Rhône	Académie	France métro
Voie générale	68,1%	65,1%	66,2%	66,2%	63,8%
Voie technologique	31,9%	34,9%	33,8%	33,8%	36,2%

Poids du privé selon la voie en 1 ^{ère} et terminale de LEGT ¹⁵³				
	Ain	Loire	Rhône	Académie
poids privé /département	6,3%	22,8%	29,3%	24,1%
%privé voie générale	6,4%	24,0%	30,9%	25,2%
%privé voie technologique.	5,8%	21,3%	26,6%	22,2%

La série L est en retrait, la série ES est tirée par l'enseignement privé, la filière S est bien représentée grâce à l'enseignement public.

L'analyse est conduite à partir des effectifs des classes terminales. La répartition des élèves (public et privé confondus) entre les différentes séries générales montre que par rapport aux références nationales, la filière L est en retrait de 2,9 points de pourcentage, alors que les filières S et ES sont en avance respectivement de 1 et 1,9 points. On observe par ailleurs un fléchissement particulièrement marqué de l'enseignement des langues anciennes et des langues habituellement à faible effectif (arabe, chinois, russe).

¹⁵¹ Les voies générale et technologique représentent 66,2% et 33,8% dans l'académie et 63,8% et 36,2% au niveau national.

¹⁵² D'après données SPS codes E011, janvier 2001. Année scolaire 2000/2001

¹⁵³ D'après données SPS codes E011, janvier 2001. Année scolaire 2000/2001

Si des disparités entre départements sont à noter (on remarque ainsi que dans l'Ain, la série L se trouve défavorisée essentiellement au profit de la série ES), c'est en fait entre les secteurs public et privé que les différences sont les plus importantes :

- Dans le privé, le poids de la filière ES est systématiquement plus important que dans le public, les différences entre privé et public étant de 5,4 points de pourcentage dans l'Ain, 7,4 dans la Loire et 3,7 dans le Rhône.
- *A contrario*, le poids de la filière S est plus faible dans le privé, le différentiel public-privé étant de 7,4 points de pourcentage dans l'Ain, 5,6 dans la Loire et 2,8 dans le Rhône. La filière S-SI est pratiquement absente du privé (25 élèves en classe de 1^{ère} pour 982 dans le public).
- Pour ce qui concerne la ville de Lyon, la différence se fait essentiellement sur les voies S et ES : dans le premier cas (voie S), le public l'emporte sur le privé de 3,6 points de pourcentage ; dans le second cas (voie ES), le privé l'emporte sur le public de 4,5. La filière L y est par ailleurs mieux représentée que dans le reste du département.

Terminales générales (Public + privé) ¹⁵⁴					
	Ain	Loire	Rhône	Académie	France
% élèves Tle L	17,6%	20,0%	19,1%	19,0%	21,9%
% élèves Tle S	51,3%	50,2%	50,8%	50,7%	49,7%
% élèves Tle ES	31,1%	29,8%	30,1%	30,3%	28,4%

Terminales générales ¹⁵⁵								
	Ain		Loire		Rhône		Lyon (ville)	
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
% élèves Tle L	17,4%	19,5%	20,4%	18,5%	19,3%	18,4%	21,7%	20,8%
% élèves Tle S	51,8%	44,3%	51,4%	45,9%	51,7%	48,9%	51,3%	47,7%
% élèves Tle ES	30,8%	36,2%	28,2%	35,6%	29,0%	32,7%	27,0%	31,5%

La prépondérance de la voie générale est en partie imputable à l'enseignement privé, mais la répartition entre les séries diffère entre l'enseignement privé et l'enseignement public, la série S étant mieux représentée dans l'enseignement public, la série ES dans l'enseignement privé. La série L connaît le fléchissement observé au niveau national.

DANS LA SERIE TECHNOLOGIQUE, L'OFFRE EST COMPLETE ET LA VOIE INDUSTRIELLE BIEN REPRESENTEE MALGRE UN DEFICIT RELATIF DANS L'ENSEIGNEMENT PRIVE

L'offre de formation de l'académie est très complète. Toutes les filières des formations technologiques de Sciences et techniques tertiaires (STT), Sciences et techniques industrielles (STI) et Sciences et techniques de laboratoire (STL) y sont représentées.

¹⁵⁴ D'après données SPS code X002, janvier 2001(année scolaire 1999/2000) et Note d'information DPD 01.24

¹⁵⁵

La répartition des élèves (public et privé confondus) entre les séries technologiques laisse apparaître des différences entre les moyennes nationales et les valeurs académiques : le secteur industriel est mieux représenté qu'en moyenne nationale (+2,3 points) alors que le secteur tertiaire est en retrait de 2,6 points. Ce résultat ne doit cependant pas masquer le fait que le technologique industriel vient loin derrière le technologique tertiaire (29% à comparer à 55%). Une particularité : dans la Loire, la série Sciences médico-sociales (SMS) est fortement représentée (19% des séries technologiques).

Les différences entre l'enseignement public et l'enseignement privé sont également importantes :

- Dans le privé, le poids de la filière STI est systématiquement plus faible que dans le public, les différences entre public et privé étant de 10,7 points de pourcentage dans l'Ain, 18,5 points dans la Loire et 8,5 points dans le Rhône ; ce résultat accentue le déficit d'orientation vers la voie technologique industrielle, déficit que l'on cherche à réduire à l'échelle nationale, compte tenu des besoins du pays.
- Dans l'Ain et la Loire, le poids de la filière STT est plus important dans le privé (le différentiel privé-public étant respectivement de 20,6% et 7,8%).
- Alors que dans le privé la filière SMS n'est pas représentée dans l'Ain, elle occupe une place importante dans la Loire et le Rhône (respectivement 30% et 20%, alors que dans le public elle ne compte que pour 16% et 6%).

Terminales technologiques (Public + privé) ¹⁵⁶					
	AIN	LOIRE	RHONE	ACADEMIE	FRANCE
% élèves Tle STT	57,50%	47,7%	57,6%	54,8%	56,2%
% élèves Tle STI	33,30%	30,5%	27,4%	29,1%	26,8%
% élèves Tle STL	2,90%	2,7%	5,3%	4,2%	4,2%
% élèves Tle SMS	6,30%	19,1%	9,7%	11,8%	12,8%

Terminales technologiques ¹⁵⁷								
	AIN		LOIRE		RHONE		LYON (ville)	
	public	privé	public	privé	Public	privé	public	privé
% élèves Tle STT	55,9%	76,5%	46,0%	53,8%	58,8%	54,0%	50,9%	51,9%
% élèves Tle STI	34,2%	23,5%	34,5%	16,0%	29,5%	21,0%	29,5%	26,0%
% élèves Tle STL	3,1%	0,0%	3,4%	0,0%	5,3%	5,0%	7,8%	6,8%
% élèves Tle SMS	6,8%	0,0%	16,1%	30,2%	6,4%	20,0%	11,7%	15,3%

La filière STI est bien représentée, dans l'enseignement public essentiellement. Dans la filière STT, les effectifs – de niveau proche de la moyenne nationale – sont largement imputables à l'enseignement privé dans l'Ain et la Loire et à l'enseignement public du Rhône hors ville de Lyon. La filière SMS est surreprésentée dans la Loire, notamment du fait de l'enseignement privé.

¹⁵⁶ D'après données SPS code X003, janvier 2001 (année scolaire 1999/2000) et Note d'information DPD 01.24.

¹⁵⁷ *Ibid.*

LES CLASSES D'ENSEIGNEMENT TECHNOLOGIQUE : UNE OFFRE ANORMALEMENT BASSE DANS LES SECTIONS DE TECHNICIENS SUPERIEURS (STS) PUBLIQUES

Les élèves des classes de terminale technologique de l'académie sont en proportion un peu moins nombreux qu'en France métropolitaine : le poids des séries technologiques de l'académie est un peu inférieur à celui des classe de 3^{ème} : 4,5% contre 5%. Comme dans les formations de LP, les séries sciences et technologie industrielles (STI), avec 4,9%, sont un peu surreprésentées.

Les sections de technicien supérieur (STS) offrent aux bacheliers technologiques, de séries tertiaires surtout, des poursuites d'études en première analyse suffisantes : le poids de leurs effectifs est de 5,2% (5,5% dans le secteur de la production, 5% dans celui des services). Mais la demande s'accroît : le pourcentage des premiers vœux des bacheliers sciences et technologie tertiaire (STT) pour une STS Tertiaire progresse de manière continue (68% en 2000 contre 57% en 1996) et on constate une demande croissante de poursuite d'études vers les STS de titulaires d'un Baccalauréat professionnel tertiaire dont, selon les inspecteurs, les motivations et les résultats scolaires peuvent rendre recevables la candidature.

Globalement, le secteur des services représente 69% des STS de l'académie, contre 62% en moyenne nationale. Mais l'offre de formation dans l'enseignement public n'a pas suivi l'évolution des demandes des étudiants. Les places offertes aux bacheliers technologiques¹⁵⁸ y sont moins de 1 300 pour près de 3 500 bacheliers technologiques à la session 2000. Qui plus est, la priorité à donner aux bacheliers technologiques n'est pas toujours respectée, en vertu de "quotas" traditionnellement admis dans l'académie de bacheliers généraux¹⁵⁹.

L'offre de formation dans les spécialités d'informatique de gestion (secteur en forte dynamique d'emploi pour les dix prochaines années) et dans celles du secteur commercial connaît un fort déficit. La prochaine ouverture d'une section d'informatique de gestion - par transformation d'une demi- division de BTS Comptabilité Gestion - au Lycée Carriat de Bourg-en-Bresse ne suffit pas à répondre à la demande. Le secteur commercial (BTS Action Commerciale, Force de Vente et Technico –Commercial), à forte activité sur le marché de l'emploi, est également déficitaire.

Cette situation des STS de l'enseignement public se conjugue avec le développement des formations supérieures dans l'enseignement privé. En 2000-2001, l'académie de Lyon compte 6 250 étudiants dans les STS des lycées publics, 2 571 dans les lycées privés sous contrat et 2 798 dans les STS hors contrat¹⁶⁰. Les écoles de commerce et de gestion hors contrat connaissent une croissance importante : les effectifs bruts se sont multipliés en vingt ans par 3,7 et les écoles de commerce de l'académie scolarisent désormais 5,4% des effectifs nationaux (France métropolitaine + DOM). La part des écoles reconnues à diplôme

¹⁵⁸ En dehors des STS Assistante Secrétaire Trilingue, Commerce International ou Tourisme qui recrutent des bacheliers généraux.

¹⁵⁹ Actuellement, dans les STS publiques et privées, les étudiants en provenance d'une terminale technologique représentent 48% du public accueilli, ceux de terminale générale 23%, les autres étudiants venant notamment de terminale professionnelle (5%), de BTS, de l'université et de DUT. Parmi les étudiants sortant de terminale GT, dans les STS publiques 22% viennent d'une terminale générale, dans les STS privées 46%.

¹⁶⁰ Source SPS. Brochure sur les effectifs de l'académie, n° E 004 de décembre 2000.

visé¹⁶¹ diminue simultanément de 65 à 55%, ce qui est faible par rapport aux autres académies.

Désormais, **dans les spécialités du commerce, l'enseignement public ne représente qu'un tiers des candidats à l'examen.** Même si un certain nombre de bacheliers tertiaires poursuivent leurs études dans l'académie voisine de Grenoble¹⁶², cette situation est préoccupante : si les STS publiques présentent souvent des places vacantes, il est nécessaire de savoir si cela résulte d'une image peu attractive, d'une méconnaissance des étudiants, de maladresses d'affectation... Il est difficile d'admettre que les étudiants puissent se sentir incités à poursuivre à l'université des études qui leur sont peu accessibles ou de s'inscrire dans des écoles de commerce privées souvent coûteuses.

Sans doute s'agit-il là d'un domaine où l'éducation nationale peut jouer une carte d'excellence, le secteur privé hors contrat ne s'attachant pas toujours à maintenir le niveau d'exigence requis pour la formation professionnelle. Il est clair que doit être développée l'offre de formation en STS tertiaire, en même temps qu'il est nécessaire d'être très vigilant quant à l'admission des bacheliers généraux et de maintenir la priorité nécessaire des bacheliers technologiques.

La question ne se pose pas dans les mêmes termes pour le secteur de la production dont l'offre en STS est suffisante et certaines sections sont peu recherchées. En outre, un apprentissage, plutôt sélectif, complète l'offre de formation post-bac. Les équipes d'établissement font preuve d'une grande ouverture, certaines admettent des bacheliers professionnels et leur apportent pendant quelques mois une mise à niveau dans les enseignements généraux.

CLASSES PREPARATOIRES AUX GRANDES ECOLES¹⁶³

La distribution des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) obéit dans l'académie de Lyon aux mêmes critères que ceux qui prévalent dans les autres académies : la plupart des classes se trouvent localisées dans la grande métropole Lyon (83,5%) ; le pôle de Saint-Étienne assure cependant la très grande majorité des préparations aux concours (seules les classes préparatoires vétérinaires, ENS Cachan C, technologie et sciences de l'ingénieur (TSI), lettres sciences sociales et lettres ENS n'y sont pas représentées).

Le pôle de Bourg-en-Bresse est plus modeste, puisqu'il ne compte que pour 3,3% de la population des élèves de CPGE de l'académie ; il convient de remarquer que l'absence de classe physique sciences de l'ingénieur (PSI) en filière scientifique oblige les élèves ayant opté pour cette voie en première année de classe préparatoire à gagner Lyon en seconde année, ce qui n'est pas sans conséquence sur leur choix d'orientation tant en physique chimie sciences de l'ingénieur (PCSI) qu'en mathématiques physique sciences de l'ingénieur (MPSI). Par ailleurs, Bourg-en-Bresse ne dispose pas de filière technique.

¹⁶¹ Ecoles reconnues à diplôme visé ; le diplôme est visé par le recteur ; le visa, demandé au ministre chargé de l'enseignement supérieur, est un label de qualité qui garantit la participation effective de l'école au service public de l'enseignement supérieur. Note DPD 01-12 de mars 2001.

¹⁶² Note DPD 01-02 de janvier 2001.

¹⁶³ D'après données SPS code S005, janvier 2001. Année scolaire 2000/2001.

Comme il est naturel, il existe une classe pour les élèves sortant d'un baccalauréat technologique industriel ou de laboratoires (CPGE TSI), une pour les élèves issus de STS (ATS) et deux divisions de CPGE vétérinaires, toutes à Lyon.

Le poids du privé en CPGE est aussi important que dans l'ensemble du second degré (27% de l'ensemble des classes préparatoires). Cela est dû essentiellement aux établissements privés du Rhône (31,5% de l'ensemble public-privé). Le poids des CPGE privées est beaucoup plus modeste (5%) dans la Loire et nul dans l'Ain.

Par rapport à cette moyenne académique toutes classes préparatoires confondues de 27%, le poids du privé atteint les 30% en filière économique et commerciale, alors qu'en filière littéraire, il n'est que de 21% pour 26% en filière scientifique.

- Dans les CPGE scientifiques privées, la filière mathématiques physique (MP) est sous représentée de même que la filière Biologie, chimie, physique et sciences de la terre (BCPST). En revanche, les filières physique-chimie (PC), physique technologie (PT) et physique sciences de l'ingénieur (PSI) sont très présentes.

Il convient de souligner le poids de la filière PT, car comme cela a été noté précédemment le poids du privé dans la filière S-SI, qui constitue normalement une part importante de son vivier, de l'ordre de 50%, ne compte que pour 2,5% dans le second degré privé. On peut en déduire que les élèves de PT sont issus soit du privé avec un bac SVT, soit du public avec un bac S-SI ou un bac S-SVT.

- En CPGE économiques et commerciales, le poids du privé dans la voie économique atteint les 50%, alors que la voie technologique n'est pas représentée.

Classes scientifiques de 2 ^{ème} année								
	MP		PC		PSI		PT	
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Nbre élèves	317	58	285	142	164	81	116	105
Poids privé/filière		15,5%		33,3%		33,1%		47,5%

Classes littéraires de 2 ^{ème} année				
	École normale supérieure (ENS)		Sciences sociales	
	Public	Privé	Public	Privé
Nbre élèves	178	26	32	20
Poids privé/filière		12,7%		38,5%

Classes Économiques et Commerciales de 2 ^{ème} année						
	Économique		Scientifique		Technologique	
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Nbre élèves	78	79	210	79	28	0
Poids privé/filière		50,3%		27,3%		0,0%

Deux phénomènes caractérisent la carte des classes préparatoires : la prépondérance de Lyon et le poids du privé dont les filières traduisent un certain déséquilibre au profit des classes économiques et commerciales ainsi que, dans les CPGE scientifiques, des filières physique-chimie (PC), physique technologie (PT) et physique sciences de l'ingénieur (PSI).

L'offre de formation professionnelle de l'académie de Lyon a longtemps été marquée par les traditions d'un passé encore proche : un palier de fin de 5^{ème} très marqué, une large place faite aux formations de la métallurgie et du textile. L'académie a conduit une politique déterminée de fermeture des formations de premier cycle des LP publics, celles des LP privés apparaissant plus difficiles à faire évoluer, vraisemblablement du fait tant d'habitudes des collèges privés que de phénomènes de structures, liés à la présence de petits LP fragiles.

L'académie a engagé la fermeture de certaines spécialités professionnelles ayant peu de débouchés et, lorsque c'est possible, la constitution de pôles de formation, mais se heurte là à des obstacles importants liés à la structure des ateliers. Parallèlement, elle s'est progressivement dotée d'une carte de CAP de fin de 3^{ème} dont le besoin était patent.

La carte actuelle est aujourd'hui marquée par une offre inégale selon les départements, la Loire étant nettement mieux pourvue que les autres départements et accueillant aux niveaux V et IV professionnels une proportion d'élèves sensiblement plus forte qu'en collège. Il s'agit certainement là d'un élément d'explication de la forte proportion de bacheliers dans une génération observée dans ce département¹⁶⁴.

Le second cycle général et technologique est marqué par le poids dans l'académie de la voie générale et notamment de la série S et, dans la voie technologique, par la place favorable des séries STI. On observe toutefois des caractéristiques différentes dans l'enseignement privé, dans lequel les séries ES et STT occupent une place plus importante. Une réflexion sur l'équilibre des formations offertes dans l'enseignement privé apparaît nécessaire. La carte des CPGE appelle une réflexion de même nature.

Les possibilités de poursuites d'études des bacheliers technologiques tertiaires méritent également une attention particulière : les places de STS de ce secteur sont en nombre trop faible et pour partie occupées par des bacheliers généraux. Il est nécessaire de procéder aux rééquilibrages indispensables pour que les bacheliers ne soient pas incités par le manque de places à poursuivre à l'université des études de réussite aléatoire ou à s'inscrire dans des écoles privées payantes.



¹⁶⁴ Voir ci-dessus pages 27 et 51.

LA PRISE EN CHARGE EDUCATIVE DES ELEVES

Les résultats contrastés des élèves et des établissements, le poids faible de l'enseignement technologique et professionnel, dans le Rhône particulièrement, conduisent à s'interroger sur le fonctionnement de l'orientation d'une part, sur la réalité de la vie scolaire et éducative d'autre part.

L'ORIENTATION : UN SECTEUR DIFFICILE POUR L'ACADEMIE

DE GRANDES DIFFICULTES A EQUILIBRER L'ORIENTATION VERS LES DIFFERENTES VOIES DE FORMATION

L'orientation des élèves dans l'académie de Lyon est très fortement marquée par un consensus, implicite ou explicite, des utilisateurs - et de nombre d'acteurs - de l'École : la seule orientation "positive" est celle qui conduit aux études longues, classiques et universitaires. Les proviseurs soulignent à l'envi le poids des mentalités collectives : "ne pas suivre un enseignement général, c'est ne pas suivre un enseignement normal". Seuls modèrent ces affirmations les proviseurs de cité scolaire ou de lycée technique de centre ville : l'orientation vers les voies technologique et professionnelle est mieux reçue du fait de l'unicité de l'établissement ou de son renom.

Partant de cette "culture lyonnaise", l'académie de Lyon se caractérise par des taux, qui sont plus élevés qu'ailleurs, d'orientation vers la seconde générale, vers les classes préparatoires aux grandes écoles et vers l'université, l'orientation vers les voies technologique et professionnelle étant adoptée par défaut. Cela n'est sans doute pas étranger aux taux de redoublement souvent élevés ni aux abandons en cours de scolarité.

Le regard porté sur l'enseignement professionnel concourt à cette situation : "le LP est actuellement le récepteur de toutes les difficultés de la société" déclarent deux responsables de l'académie.

Les décisions d'orientation ne peuvent que renforcer cette image (ou bien en résultent ?) : si les retards en 3^{ème} s'élèvent à 11,1% (pour une moyenne nationale de 9,7%, soit un écart d'1,4 points), les retards en terminale GT sont inférieurs aux moyennes nationales (20,3% contre 21%), mais, en CAP-BEP, ils sont supérieurs de près de cinq points aux moyennes nationales (44,9% contre 40,1%) : plus qu'ailleurs, les élèves orientés vers la voie professionnelle ont accumulé des retards à l'école et au collège. Les efforts réalisés par certains LP pour faire connaître les formations qu'ils offrent ont des résultats inégaux, souvent décevants.

Ainsi le LP Gabriel Voisin de Bourg-en-Bresse intervient-il dans les collèges de son secteur pour présenter les formations qu'il offre. Il accueille les élèves intéressés, soit pour une demi-journée, soit pour un stage d'une semaine.

Les résultats déçoivent : les redoublements de la 3^{ème} "pour éviter le LP" se maintiennent et surtout un fort décalage subsiste entre les effectifs des classes et les débouchés réels des formations ; les professeurs principaux soulignent qu'arrivent au LP des élèves sans projet et sans motivation.

Les dysfonctionnements constatés dans les procédures d'affectation aggravent les effets de cette image négative. Deux exemples paraissent significatifs :

- en juin 2000, un grand nombre d'élèves n'avaient pas obtenu d'affectation pour la rentrée. Pour le seul département de la Loire, 500 élèves étaient concernés, notamment du fait de vœux limités à une section : une centaine sont revenus en 3^{ème}, les autres "se sont débrouillés tous seuls", indique un responsable de l'orientation ;
- lors de la rentrée 2000, nombre de sections de techniciens supérieurs (STS) du secteur des services ont présenté des taux de remplissage faibles : malgré une demande croissante des bacheliers technologiques tertiaires¹⁶⁵ et des bacheliers professionnels, ces sections¹⁶⁶ connaissent un pourcentage important de places vacantes : 9,1% à la rentrée 1999, la moyenne nationale étant de 4,9%. Quelques spécialités rares du secteur de la production connaissent une situation très difficile : les responsables académiques signalent ainsi que la section *Mise en forme des alliages moulés* n'a été remplie qu'à hauteur de 40% de sa capacité d'accueil.

Selon les responsables des formations technologiques et professionnelles de l'académie, deux éléments tendent à expliquer la situation des STS : le malthusianisme de certaines équipes d'établissement et le fonctionnement lourd et lent des procédures informatiques d'affectation (OKAPI).

UNE POLITIQUE QUI S'AFFIRME

La baisse importante des effectifs de LP à la dernière rentrée¹⁶⁷ a mis le problème en évidence encore plus fortement. Le recteur est intervenu sur plusieurs points essentiels :

- les taux de passage : c'est à l'occasion des réunions de préparation de rentrée dans les bassins qu'il analyse les flux et indique les inflexions nécessaires ;
- la demande d'affecter dans les sections technologiques et professionnelles à hauteur de 120 à 150% des capacités d'accueil est une première réponse et une marque volontariste à l'encontre d'une situation qui ne cessait de se dégrader ;

¹⁶⁵ 68% d'entre eux ont demandé en premier vœu une STS pour la rentrée 2000 contre 57% quatre ans plus tôt.

¹⁶⁶ Dans le secteur de la production, le pourcentage de places vacantes est proche (9,8%), mais la situation est là plus favorable qu'en moyenne nationale (12,4%).

¹⁶⁷ Un millier d'élèves de moins qu'il n'était attendu.

- l'inspecteur de l'information et l'orientation de la Loire s'est vu confier une mission sur l'affectation des élèves en LP qui a conduit à expérimenter des préaffectations dans la Loire, dans l'Ain et dans un bassin du Rhône. Fondée sur un accueil préalable des élèves et de leurs familles et la préinscription des volontaires, cette expérience paraît concluante : la Loire et l'Ain ne comptent cette année que moins d'une cinquantaine d'élèves non affectés avant l'été ; l'évaluation définitive de cette nouvelle procédure ne pourra toutefois se faire qu'avec le constat de rentrée 2001 ;
- la mission d'insertion qui incombe aux établissements : une circulaire du recteur aux chefs d'établissement en date du 21 février 2001 constitue un véritable outil académique en réponse à la sortie des élèves du système éducatif et donne des instructions très précises visant la prévention des sorties en cours de cycle, la résolution et la suppression des situations ambiguës, le suivi du jeune préalablement à son départ, le suivi du jeune après son départ, la construction d'un observatoire des sorties.

En outre, l'académie a expérimenté cette année en classe de 3^{ème} un enseignement optionnel original, "Savoir-faire et culture" : il vise à valoriser la curiosité des élèves, leur réussite dans l'action par le savoir-faire, en même temps qu'à développer la connaissance de l'environnement économique et social ; il cherche également à faire apprécier aux élèves le rôle des savoirs abstraits et celui des "capacités de faire et de fabriquer dans une entité économique". Cette option, de 110 heures par an, associe des périodes en collège, en LP et en entreprise. Il sera intéressant d'analyser le public qui l'aura choisie et les effets éventuels sur la construction d'un projet de formation. En première analyse, les projets pédagogiques paraissent avoir été mobilisateurs dans la plupart des cas.

MAIS DES RELAIS INSUFFISAMMENT COORDONNES

Si les orientations académiques sont claires, la mise en place d'actions coordonnées se révèle difficile. Les IIO sont fort rarement réunis avec le CSAIO et les directeurs de CIO ne se rencontrent qu'au niveau départemental. Il en résulte une situation très dommageable, ressentie sur le terrain, d'absence de régulation et de contrôle : "je suis obligé de dire que chacun fait ce qu'il veut" avoue un IIO en parlant des conseillers d'orientation psychologues (COP) de son département.

Et, de fait, l'action des centres d'information et d'orientation comme celles des COP eux-mêmes varie considérablement selon les lieux. Certains s'impliquent fortement dans l'éducation à l'orientation, d'autres s'y refusent ; certains s'impliquent dans les conseils de classe, d'autres s'y refusent ; certains s'impliquent beaucoup dans les établissements, d'autres ne quittent pas le CIO, etc.

Cette absence d'actions coordonnées a des conséquences négatives : les chefs d'établissements contestent très fréquemment le service de l'orientation à qui fait ainsi défaut toute autorité de compétence.

En outre, l'approche de l'éducation à l'orientation au collège est extrêmement diverse : elle se limite très fréquemment à la 3^{ème} où se conjuguent information et entretiens individuels. C'est évidemment insuffisant et surtout inefficace au regard des objectifs et de la finalité donnés à cette éducation. La formation des professeurs n'a souvent pas été actualisée depuis plusieurs années et certains COP contestent le principe même de l'éducation à l'orientation : "tout cela a été pensé par des pédagogues et l'orientation c'est tout sauf de la pédagogie" nous at-on rapporté. C'est également au nom de principes que certains refusent de participer aux décisions d'orientation : "Ce n'est pas notre métier".

Il existe néanmoins des établissements engagés dans l'éducation à l'orientation.

Ainsi au collège Émile Zola de Belleville-sur-Saône, le projet d'établissement définit-t-il deux directions de travail :

- "le renforcement du sens du travail en 6^{ème}-5^{ème}
- en 4^{ème} et en 3^{ème}, un travail sur soi et son environnement pour préparer des décisions adaptées à la personnalité en devenir de l'adolescent".

Le domaine de l'orientation appelle une action fortement pilotée par le rectorat et relayée par les services de l'orientation. Un appui sur les bassins et des échanges de pratiques ne pourraient que conforter une telle action.

UNE FORTE PRESENCE DES PARTENAIRES, COLLECTIVITES TERRITORIALES ET ENTREPRISES

Un renforcement de l'éducation à l'orientation et de l'information sur les métiers et les formations répondrait à des besoins réels. Aujourd'hui, les collectivités territoriales prennent beaucoup d'initiatives en ce domaine. Ainsi, le conseil général des jeunes, mis en place par le conseil général du Rhône, a fait parvenir à près de 600 collégiens un questionnaire sur l'orientation. Il ressort de l'exploitation des 473 questionnaires renvoyés une forte demande d'information sur les métiers : il est envisagé de leur proposer un forum des métiers. Surtout, depuis longtemps déjà, la Région, en liaison avec le MEDEF, est très impliquée dans tous les processus d'information des élèves avec l'opération Orientation professionnelle Rhône-Alpes (OPRA), le Mondial des métiers et les olympiades des métiers. Des stages de connaissance de l'entreprise et des métiers sont ainsi offerts aux professeurs principaux¹⁶⁸ et aux élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} qui sont amenés à se déplacer 5 ou 6 fois dans la même entreprise, pour approfondir une filière, de l'approvisionnement au produit fini.

Un compte-rendu d'exécution réalisé pour l'année 1998-99 par les deux rectorats de Lyon et Grenoble, la Région et différents partenaires, met en évidence les résultats modestes, au moins sur le plan quantitatif, de l'action *Connaissance de l'entreprise* : cette action a concerné 192 enseignants et 12 aides-éducateurs alors que 400 étaient attendus ; 16 chefs d'entreprise pour 100 attendus ont découvert le monde éducatif. Certes, dans ce cadre, quelques enseignants stagiaires à l'IUFM ont participé à un module de formation comprenant une immersion de deux fois trois jours en entreprise ; une action connaissance des établissements scolaires a été menée ; l'organisation d'un séminaire des formateurs a été réalisée et des actions de communication ont été mises en place. Mais au total le bilan n'est pas réellement à la hauteur des ambitions.

¹⁶⁸ Selon l'estimation du MEDEF, 2500 enseignants ont bénéficié d'un stage de connaissance de l'entreprise au cours des 8 dernières années. La même formation en 2 fois 3 jours a été proposée aux PLP2 de l'IUFM.

La politique académique sur les sorties du système scolaire est, au contraire de celle sur l'orientation, volontariste, coordonnée et elle apporte manifestement des résultats positifs . La mission générale d'insertion (MGI) prend en charge cette année plus de 1000 élèves en actions d'insertion, plus de 500 élèves en formation complémentaire d'initiative locale (FCIL) et formations de la loi quinquennale, dont 330 élèves "décrocheurs" de plus de 16 ans. Les CIO sont très impliqués dans ces actions et les LP font preuve d'une remarquable réactivité sur ces dossiers. D'autre part, les formations de la MGI, notamment les FCIL, ont l'avantage de permettre aux établissements d'entretenir un lien fort et utile avec leur environnement professionnel.

En conclusion l'orientation, qui fait désormais l'objet d'une politique déterminée dans des domaines cruciaux pour l'académie, requiert une organisation plus forte du service académique de l'information et de l'orientation, une cohérence plus grande sur le terrain et une régulation plus forte du travail effectué.

LA VIE SCOLAIRE, OBJET DE L'ATTENTION DE TOUS

UNE VIE SCOLAIRE REFLETANT LES CONTRASTES DE L'ACADEMIE

L'ensemble des différents aspects de la vie scolaire dans l'académie de Lyon est très fortement marqué par les problèmes de type "banlieue difficile". L'académie de Lyon a été la première touchée par des phénomènes d'émeutes urbaines (Vaulx-en-Velin) et les partenaires du système éducatif soulignent que la situation de l'est lyonnais et, à un moindre degré, de la région stéphanoise demeure éminemment fragile, tout incident risquant de conduire à des explosions de violence : "la région demeure une cocotte-minute ; n'importe quoi peut provoquer une explosion" indique un responsable de la sécurité publique du Rhône.

La violence et la délinquance des jeunes de niveau collège s'accroît. La prise en charge par la protection judiciaire pour la jeunesse (PJJ) concerne un nombre important de mineurs : en 2001, la PJJ du Rhône "traite" 1 200 jeunes par jour, tous sur décision judiciaire, tous mineurs, originaires dans leur quasi totalité des banlieues-est de Lyon. En 2 000, sur 100 délinquants du Rhône, 26 étaient mineurs et la plupart d'entre eux en situation de déscolarisation ; ce chiffre est quasiment le double de celui de 1994.

Ce contexte pèse sur l'inconscient collectif et donc sur la vie de l'académie même si l'académie ne peut et ne doit se résumer aux zones difficiles de certaines banlieues.

Les difficultés de vie scolaire sont graves et quotidiennes dans certains établissements, mais la vie scolaire est l'objet d'une forte attention. Les conseillers principaux d'éducation (CPE) rencontrés observent que les projets de tous les établissements comportent un volet "Vie scolaire".

L'enquête trimestrielle sur la violence recense dans un LP entre la rentrée et Noël 105 cas, dont 5 de coups et blessures avec armes, 2 actes de racket, 2 tentatives d'incendie, 18 détériorations de biens, 37 violences verbales...

Tous les établissements visités sont attentifs à lutter contre l'absentéisme, les incivilités et les actes de violence. Toutefois, ceux qui sont confrontés aux plus fortes difficultés réagissent parfois à l'urgence, sans être en mesure de prendre du recul par rapport à l'action quotidienne et de mesurer les effets des politiques conduites.

Dans tel collège difficile, les classes elles-mêmes sont décrites comme "un monde de violence sous-jacente qui doit sans cesse être canalisée". Pourtant, le travail autour du règlement intérieur est important, un groupe Parole pose le dialogue comme alternative à la violence ; les absences des élèves sont suivies de très près.

Aujourd'hui, l'absentéisme reste le fait d'un petit groupe d'élèves (moins de 3%), racket et consommation de drogue paraissent en diminution ; mais certains élèves demeurent très perturbateurs et leur comportement laisse l'établissement impuissant. Le collège ne parvient toutefois pas à faire le bilan de son action. Par exemple, il n'y a pas de suivi statistique des incidents de vie scolaire.

Les proviseurs de LP relèvent la montée des phénomènes d'absentéisme. Pour certains élèves, disent-ils, la présence au lycée devient virtuelle, pour eux, c'est : "je ne prends que ce qui m'intéresse" . Les libertés prises par les élèves amènent les chefs d'établissement à parler de "l'université des LP".

Ces commentaires traduisent vraisemblablement le découragement devant les cas irréductibles qui peuvent être nombreux dans certaines sections et sont le germe de l'abandon des études. Ainsi, au LP Hauptmann de Saint-Étienne, l'absentéisme fluctue entre 7 et 9%, mais atteint dans certaines sections des taux de 15 à 20%.

Les principaux de collège insistent eux aussi sur la part prise dans l'activité des équipes par la lutte contre l'absentéisme, les conduites déviantes et la violence : "c'est un besoin de plus en plus lourd, que cela nous plaise ou non". Les CPE ont bien souvent pour tâche majeure la prévention de l'absentéisme et la lutte contre les déviances.

La gravité de la situation de certains établissements, conjuguée sans doute à l'effet de la rumeur, provoque la fuite des élèves de collèges de la banlieue Est vers l'enseignement privé ou vers les collèges du centre et de l'ouest lyonnais. Ce qui accroît le risque de constitution d'établissements "ghettos".

Pour autant, les phénomènes lourds observés essentiellement dans la banlieue Est de Lyon et dans certains quartiers de Saint-Étienne ne doivent pas masquer les autres réalités de l'académie de Lyon : dans beaucoup de collèges et de lycées, l'absentéisme est rare ou inexistant, les actes de violence ou de déviance restent l'exception. Un seul exemple : dans tel collège de la Loire de plus de 1 000 élèves, on relève quatre conseils de discipline en ...20 ans ; et la vie scolaire peut alors être plus riche.

DES PARTENAIRES PRESENTS ET ACTIFS,

Le préfet de région souligne le savoir faire de l'agglomération lyonnaise en matière de politique de la ville et l'ensemble des partenaires rencontrés dans le Rhône - responsables de la sécurité, de la justice et DDASS - met l'accent sur la bonne collaboration avec les chefs d'établissement¹⁶⁹, dont on souligne l'ouverture, en tempérant néanmoins ce jugement selon les établissements. Ainsi l'implication des chefs d'établissement dans les contrats locaux de sécurité (CLS) varie-t-elle beaucoup selon les établissements. De bonnes relations se sont nouées également avec les CPE, les assistants sociaux, les documentalistes¹⁷⁰ etc.

¹⁶⁹ Dans l'agglomération lyonnaise, en 10 ans, aucun incident n'a été relevé avec les chefs d'établissement.

¹⁷⁰ Les partenaires leur remettent de la documentation sur les sectes, par exemple, ou le carrefour des métiers, ou bien des cassettes (celle du 93) ; ils considèrent les documentalistes comme très coopératifs.

L'habitude est évidemment prise dans les zones les plus difficiles de faire les signalements nécessaires et de faire appel aux partenaires dans le cadre d'actions de prévention : se sont ainsi multipliées, à la demande des chefs d'établissement, les réunions en milieu scolaire animées par des responsables de la police, de la gendarmerie et du parquet.

La police et la gendarmerie disposent de formateurs anti-drogue et de brigades spécialisées dans la prévention de la délinquance. Certaines de leurs interventions portant sur la prévention des toxicomanies peuvent associer la mission interministérielle de lutte contre la drogue et les toxicomanies (MILDT) et se font tant à l'intention des enseignants et des parents d'élèves que des élèves eux-mêmes. Un camion antidrogue a été installé sur la place de la mairie de Vaulx-en-Velin, les professeurs y viennent avec les élèves ("On a eu tous les collègues").

D'autres conférences sur les incivilités et les violences sexistes se tiennent dans les écoles (encore rarement à ce niveau), dans les collèges, les lycées et même à l'université. On utilise une cassette réalisée en Seine-St-Denis sur le racket, le recel etc. Dans certains cas, un suivi sur plusieurs années a abouti à l'élaboration de plans de prévention de la violence. Des actions de prévention dans le domaine des sectes sont réalisées, souvent avec l'appui d'un sociologue, d'un journaliste ou d'un représentant d'association.

Une expérience a été conduite au collège Valdo à Vaulx-en-Velin : un cours sur la justice suivi d'un jeu de rôle. Les partenaires ont constaté la réceptivité des élèves qui avaient retenu toutes les informations données. Ce type d'initiative appelle toutefois des réserves : on peut s'interroger sur l'effet que peut avoir sur les élèves le fait de jouer le rôle du criminel ou celui du magistrat qui condamne.

Ces actions de prévention connaissent des limites préoccupantes : les rappels qui sont faits de la loi et des peines potentiellement encourues peuvent provoquer l'hilarité des jeunes qui ne prennent pas au sérieux les peines encourues. Le milieu carcéral est mal connu. La justice, selon les responsables de la sécurité, demeure opaque pour les jeunes qui ne font pas le lien entre police et justice. Les maisons de Justice¹⁷¹ dans lesquelles les délégués du procureur s'attachent à rapprocher le point de vue des victimes et des auteurs, apportent des réponses, mais elles ont également pour effet d'amener les jeunes à penser que tout peut se négocier.

La Loire et l'Ain ont également mis en place des partenariats prévoyant signalements et actions de prévention, mais les partenaires de l'Éducation nationale trouvent manifestement moins de réponses chez des chefs d'établissement moins préparés que dans le Rhône à ce type de coopération. Les actions de prévention existent, mais sont moins systématiques et leur organisation dépend souvent de l'actualité. Le partenariat est néanmoins devenu habituel avec certains établissements : par exemple la DDASS de la Loire souligne que ce sont toujours les mêmes établissements qui font appel à des interventions de personnels de santé dans le cadre de l'éducation à la santé.

¹⁷¹ 6 maisons + 3 antennes dans le Rhône

MAIS UNE VIE EDUCATIVE DANS LES ETABLISSEMENTS TRES INEGALE..

La formation des délégués des élèves n'est pas une règle dans l'académie et, lorsqu'elle existe, elle paraît déléguée à des intervenants extérieurs dont les CPE ne connaissent pas toujours le mode d'intervention.

L'éducation à la citoyenneté est rarement pleinement mise en œuvre : ici on précise qu'elle est assumée par les professeurs dans leur classe (et les cahiers de texte n'en rendent pas vraiment compte) là elle est confiée, de manière quasi exclusive, aux CPE, les enseignants s'étant fort peu impliqués : dans les collèges et les lycées visités, elle n'apparaît que rarement bien structurée.

Certains établissements prennent des initiatives qui contribuent à l'éducation à la citoyenneté. Le LP Hauptmann de Saint-Étienne fait ainsi réellement usage de l'heure de vie de classe : en septembre, pour sensibiliser les élèves au rôle de délégué et expliquer le fonctionnement des instances lycéennes, puis pour permettre aux délégués de remplir leur rôle au conseil de classe. Un guide du délégué très complet a été réalisé en 1999-2000.

Les conseils lycéens ne sont pas non plus un lieu de travail réellement éducatif : selon les élèves élus au conseil académique de la vie lycéenne (CAVL), ce conseil demeure peu connu des autres élèves comme des enseignants. Les deux tiers des élèves rencontrés peuvent accéder à un ordinateur et une adresse internet leur a été donnée. Pour autant, ils expriment la même difficulté de reconnaissance que dans les autres académies : ils estiment "faire avancer des choses, mais personne ne le sait".

Au niveau des établissements, les conseils de la vie lycéenne fonctionnent dans bon nombre d'établissements représentés au CAVL sans professeurs ni personnels ATOSS, les enseignants n'ayant pas accepté de siéger dans une instance où ils n'ont pas le droit de vote. S'ils ont été constitués partout, il est difficile de les faire vivre et de les animer.

Les proviseurs observent de leur côté que certains élèves deviennent de vrais "professionnels de la vie lycéenne" et en viennent à négliger leurs études.

La vie associative n'est pas réellement plus satisfaisante : dans les collèges, les foyers sociaux éducatifs (FSE) n'existent pas toujours et sont rarement plus qu'une proposition d'activités aux élèves au demeurant appréciée. Dans les lycées, les FSE n'ont pas toujours fait place aux Maisons des Lycéens et les lieux de vie n'en sont qu'à leur début mais cette situation ne semble pas susciter beaucoup de demandes de la part des élèves.

L'action culturelle et sportive est marquée par un fort volontarisme de la région Rhône-Alpes qui s'adresse directement aux élèves sans passer par les enseignants ou la structure administrative. Le chèque-culture est l'exemple emblématique de cette volonté : malgré les réserves de la direction régionale de l'action culturelle (DRAC) et de la mission académique d'action culturelle (MAAC), qui jugent l'opération "consommériste et relevant d'une conception néo libérale de la culture", il faut reconnaître que cette opération connaît un certain succès auprès des élèves de l'académie.

Pourtant, la place de l'action culturelle fait l'objet de réserves qui ne sont pas anodines : les chèques culture sont, en général, gérés dans les établissements par les CPE qui regrettent de n'être qu'une courroie de transmission, sans action éducative réelle. Plus

globalement, l'action culturelle apparaît comme insuffisamment reliée aux apprentissages. Au moment où se met en place le *Plan de développement de la culture et des arts* et où se conçoivent des classes à Projet artistique et culturel (PAC), il apparaît encore plus indispensable de *coordonner étroitement les interventions de la Région, de la mission d'action culturelle et des corps d'inspection.*

...ET UNE ORGANISATION DES SERVICES ACADEMIQUES DE LA VIE SCOLAIRE TROP COMPLEXE

La gravité des problèmes rencontrés, notamment dans l'agglomération lyonnaise, a conduit à organiser les services académiques de vie scolaire de façon à répondre à l'urgence, à la violence, aux "incendies". Cela s'est traduit par une concentration des responsabilités de vie scolaire au cabinet du recteur.

Les différents aspects de la vie scolaire sont rattachés à plusieurs "pôles" de l'échelon rectoral : le directeur de cabinet, la cellule vie scolaire, la cellule d'animation vie scolaire, l'équipe académique d'animation de la vie scolaire (EAVS), les inspecteurs établissements et vie scolaire (IPR-EVS), la MAAC. Ces pôles sont d'importance très inégale, en termes de pouvoir de décision ou de proposition. Leurs champs de compétence sont très définis et ne sont pas reliés entre eux.

Certains domaines, qui ne sont pas formellement rattachés à un "pôle", ne font pas l'objet de toute l'attention qu'ils requièrent : il en est ainsi des projets d'établissements ou de la formation continue des chefs d'établissement. Mais surtout, et c'est là une grande originalité de l'académie, beaucoup de compétences et de responsabilités se trouvent concentrées sur le directeur de cabinet : outre les compétences de directeur de cabinet, la même personne assume les fonctions de proviseur vie scolaire, de responsable de la cellule vie scolaire et du réseau vie scolaire ; elle assure le suivi des conseils de discipline et les recours, tout ce qui concerne la vie lycéenne, la politique de la Ville, les contrats éducatifs locaux (CEL), les CLS, l'éducation prioritaire, le suivi des situations des personnels en difficulté... Elle se définit elle-même comme "spécialiste de l'urgence et généraliste des dossiers du recteur".

La cellule d'animation de la vie scolaire est totalement distincte du cabinet. Les IPR-EVS sont absents du réseau académique de vie scolaire, sont absents de l'EAVS et n'ont aucune mission institutionnelle sur les projets d'établissements, sur l'éducation à l'orientation, sur la lutte contre l'absentéisme, les conseils de discipline et la prévention, sur la formation des chefs d'établissement. Ils ne participent pas aux réunions de bassin. La mission des IPR-EVS se limite, et est limitée, à l'inspection des CPE stagiaires, des documentalistes stagiaires et des personnels de direction stagiaires. Elle ne concerne pas suffisamment les chefs d'établissement en exercice, qui souhaiteraient une collaboration plus étroite.

L'EAVS fonctionne sous la responsabilité d'un chef d'établissement. Le renouvellement de l'équipe est satisfaisant et ne pose pas de problème. Dans la formation, l'accent est mis avec raison sur les aspects de gestion et sur l'acquisition d'une culture d'encadrement. Les stagiaires sont très demandeurs de formations lourdes, de maîtrise de techniques, mais il convient de veiller à ne pas limiter leur formation à ces aspects techniques. Les tuteurs sont choisis par le responsable de l'EAVS sur des critères

géographiques, mais l'équipe regrette la non-participation des IPR-EVS à la formation et ainsi que l'absence d'intervention de l'IGEN-EVS depuis plusieurs années.

La formation continue des chefs d'établissements n'est pas une priorité académique ; les thèmes (7 thèmes d'une journée) sont calqués sur la formation initiale et il n'existe pas d'enquête sur les demandes et besoins du terrain.

En février 2001, il n'y avait pas eu de réflexion au sein de l'EAVS sur la nouvelle évaluation des chefs d'établissement. Enfin, aucun bilan financier de la formation initiale ou continue des chefs d'établissement n'a été présenté à l'équipe d'évaluateurs.

En conclusion, l'éclatement des responsabilités de la vie scolaire en plusieurs pôles parallèlement à la concentration sur une même personne de fonctions de natures différentes, directeur de cabinet, PVS, IPR-EVS (et sans que les qualités personnelles du directeur du cabinet soient en cause) conduit à une absence de ligne directrice et de coordination.

La faiblesse du champ de compétences des IPR-EVS et le fait qu'ils soient aussi peu investis d'autorité et d'implication stratégique crée un vide sur le terrain. L'ensemble provoque des dysfonctionnements dont les moindres ne sont pas l'absence de relais efficace entre le recteur et les chefs d'établissement et le non traitement de dossiers importants tels que les projets d'établissement. La pauvreté de la vie scolaire est d'autant plus regrettable que l'académie regroupe des établissements aux besoins contrastés, mais très réels.

L'analyse de l'orientation et de la vie scolaire mettent en lumière des éléments qui participent à l'explication des forces et des faiblesses de l'académie.

Les traditions lyonnaises en matière d'orientation, la prééminence culturellement reconnue à la voie générale et le faible attrait de la voie professionnelle, les difficultés de l'affectation en LP à la rentrée 2000 peuvent contribuer à expliquer la démobilisation de certains élèves, l'absentéisme et les sorties en cours de scolarité.

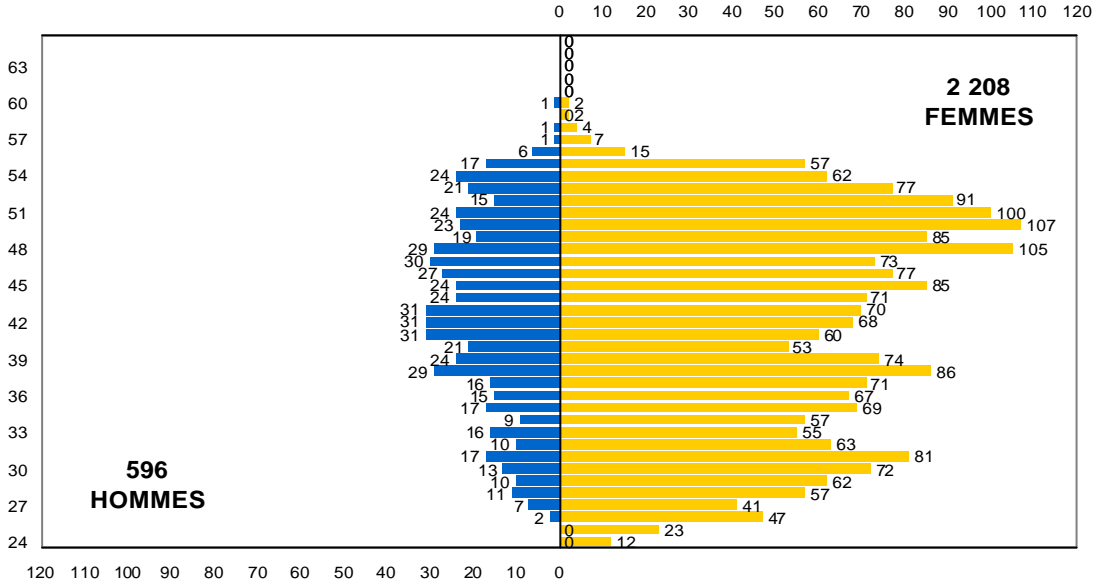
Parallèlement, la gravité des phénomènes de violence dans certains établissements en même temps qu'une vie éducative trop souvent formelle renforcent les contrastes entre les établissements.

Les forces et les faiblesses de l'académie tiennent également à la vie pédagogique de l'académie, aux richesses du corps enseignant et à sa façon de répondre aux contraintes de l'hétérogénéité et de la difficulté scolaire.

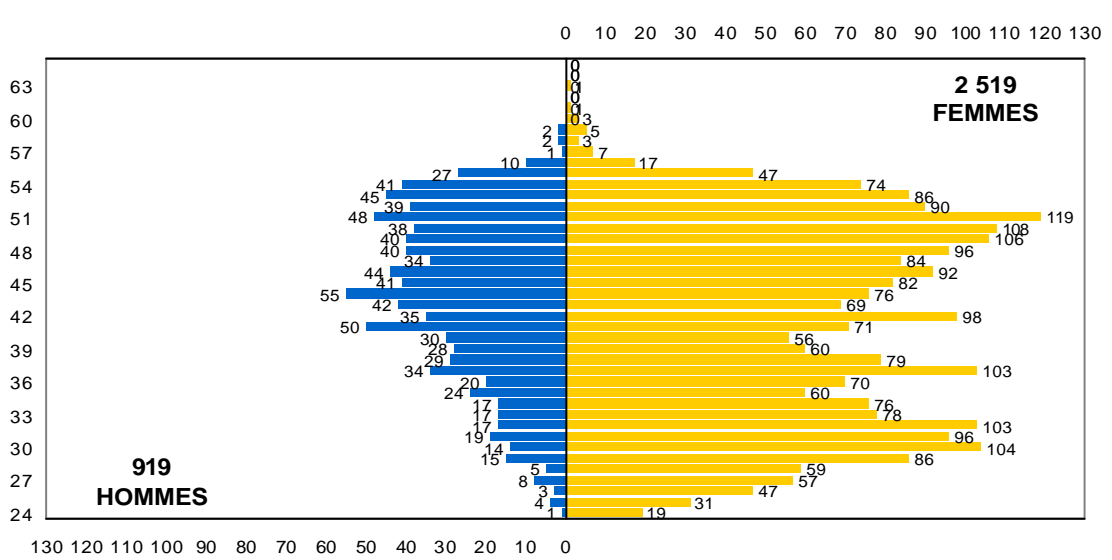


Pyramide des âges des enseignants du premier degré

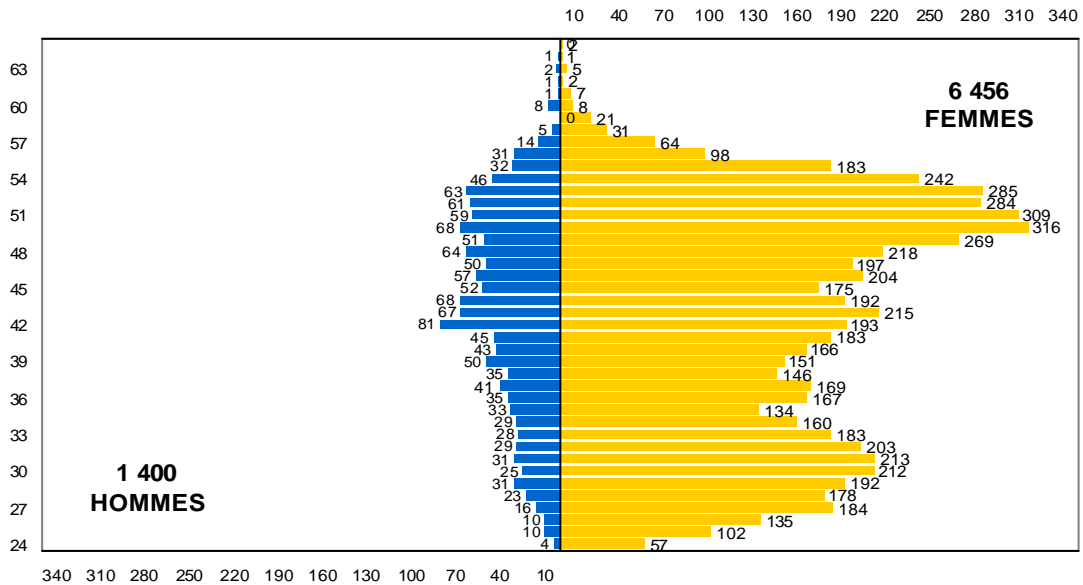
Ain
2 804 personnes



Loire
3 438 personnes



Rhône
7 856 personnes



UN CORPS ENSEIGNANT SOLIDE, DES FRAGILITES DECELABLES NEANMOINS

Les visites de terrain, tout comme les entretiens avec les chefs d'établissement et les inspecteurs, ont mis en évidence la qualité d'ensemble du corps enseignant et l'engagement des équipes de direction et des corps d'inspection. Pour autant, des éléments de fragilité sont aujourd'hui décelables tant sur le plan administratif - recrutement, suppléances - que dans le domaine de la formation et de l'animation pédagogique.

UNE SITUATION ADMINISTRATIVE GLOBALEMENT FAVORABLE, MAIS DES FACTEURS DE DESEQUILIBRE PERCEPTIBLES

LE CORPS ENSEIGNANT DU PREMIER DEGRE : UN EQUILIBRE D'ENSEMBLE, MAIS DES DIFFICULTES A POURVOIR LES EMPLOIS DANS L'AIN ET DANS LE RHONE

En 1999-2000, la pyramide des âges des enseignants du premier degré¹⁷² est équilibrée : conjuguant expérience acquise et renouvellement du corps, l'académie de Lyon occupe une position moyenne parmi les académies au regard des pourcentages de moins de 30 ans (14,1%)¹⁷³ et de 50 ans et plus (20,4%)¹⁷⁴. Cet équilibre académique se retrouve globalement dans chaque département.

Le nombre de candidats au concours de recrutement des professeurs d'école est satisfaisant : 2512 candidats pour 483 postes lors du concours 2000, soit plus de cinq candidats par postes. Fortement sélectionnés à l'entrée (3 700 candidats pour 500 places), les étudiants de l'IUFM réussissent bien au concours : 58% des présents sont reçus contre 9% parmi les candidats libres.

On ne peut déduire de la sélectivité du concours dans l'académie une situation d'aisance ou de bonne adaptation aux besoins. En effet **le recrutement sur liste complémentaire du concours de professeurs des écoles n'a fait que s'allonger au fil des années** pour arriver à 279 en 2000-2001. Les inspecteurs d'académie sont contraints d'y puiser dans des proportions importantes. On observe toutefois là un contraste marqué entre les départements : dès la rentrée 2000, le Rhône et l'Ain ont eu besoin de faire appel chacun à plus d'une centaine de personnes inscrites sur la liste complémentaire, la Loire, pour sa part, ne recrutant que 24 personnes.

¹⁷² Source : *Indicateurs généraux d'aide au diagnostic académique*, DESCO-DPD, juillet 2000.

¹⁷³ L'académie de Rennes avec 9,20% de jeunes et celle d'Amiens avec 15,20% sont aux deux extrêmes.

¹⁷⁴ Là aussi l'académie se situe dans une position intermédiaire entre les deux extrêmes, Rouen (16,70%) et Aix-Marseille (26,60%).

Cette différence résulte évidemment de la situation démographique contrastée des trois départements et de l'augmentation du nombre de postes dans l'Ain. Mais en outre la Loire est plus attractive que les deux autres départements : les services de l'inspection académique du département de l'Ain soulignent la nécessité pour eux de limiter les sorties du département (*exeats*) ; dans le Rhône, l'excédent des demandes d'*exeats* sur les demandes d'*ineats* faisait craindre au moment de l'enquête un déficit de 90 à 95 personnes à la rentrée prochaine ; en février 2001, la liste complémentaire était épuisée. La Loire connaît une situation inverse et se trouve demandée par les maîtres (demandes d'*ineats* supérieures aux demandes d'*exeats*).

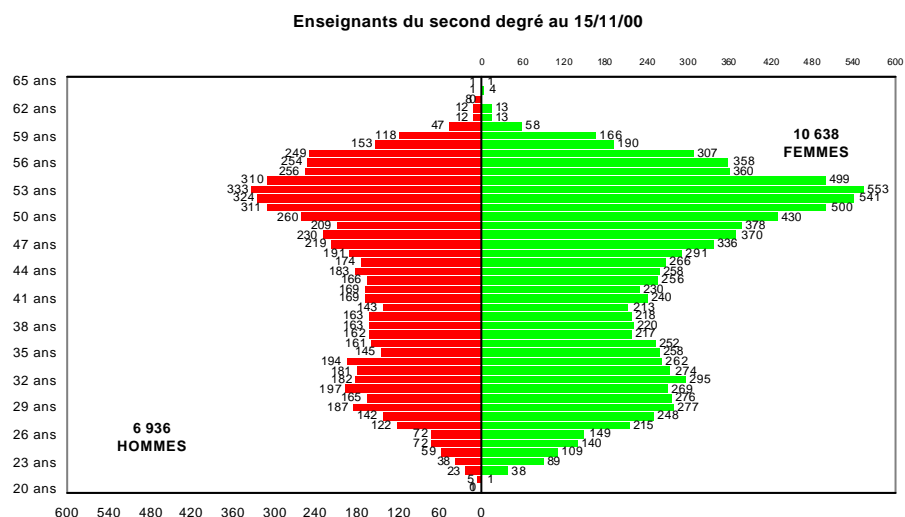
L'affectation des enseignants rencontre les mêmes problèmes que dans les autres académies. Certaines zones accueillent beaucoup de débutants : c'est le cas du pays de Gex qui a accueilli 43% des enseignants recrutés sur la liste complémentaire dans l'Ain. Certains postes ne sont pas pourvus au mouvement faute de candidats. La désaffectation vis-à-vis des postes de l'AIS et des postes de direction est très réelle, malgré l'amélioration des décharges de direction : le nombre de postes qui leur sont consacrés a augmenté de 59,9 entre 1996-97 et 2000-2001. Pour autant, ici, comme dans d'autres académies, des postes de direction demeurent vacants : à la rentrée 2000, 51 écoles sont sans directeur dans l'Ain, 111 dans le Rhône, et 23 dans la Loire.

Cette situation conforte sans doute la grève administrative des directeurs, très suivie, depuis plusieurs années parfois. Ce mouvement prive d'informations statistiques les services départementaux : les directeurs retiennent non seulement les enquêtes de rentrée, mais également les résultats à l'évaluation de CE², curieusement assimilée à une opération administrative. En outre, la grève exaspère les élus et surtout les parents d'élèves : les directeurs dans certains cas refusent d'organiser les élections aux conseils d'école et les parents ont l'impression d'être pris en otage ; ils y voient un prétexte des directeurs pour les exclure du fonctionnement des conseils d'école. En tout état de cause, elle nuit à l'image de l'école et à son bon fonctionnement.

DANS LE SECOND DEGRE, DES DIFFICULTES QUI SE DESSINENT

Peu de débutants, un nombre de non-titulaires qui s'accroît

Le corps enseignant est relativement âgé. Le pourcentage des moins de 30 ans



est plus faible qu'en moyenne métropolitaine : en 1998, il se situe à 12,1% contre 14,8% en France métropolitaine ; la part des enseignants les plus âgés (55 ans et plus) est à la moyenne de France métropolitaine : 12%.

La place relativement faible des enseignants les plus jeunes résulte de l'attractivité de l'académie : Lyon est en effet une académie que l'on obtient peu en première affectation. Elle est exportatrice de ses lauréats de concours de recrutement de professeurs : en 2001 sur 614 stagiaires PLC2, 431, soit 70,2% quittent l'académie, à la suite des premières affectations, alors que 183 y sont nommés, soit 29,8%. L'âge moyen d'entrée dans l'académie au mouvement interacadémique, entre 32 et 33 ans selon les années, se situe à la moyenne nationale.

Dans certaines disciplines, on constate un vieillissement du corps préoccupant : ainsi, en sciences de la vie et de la terre (SVT), 41% des 800 enseignants ont plus de 50 ans, dont 18% plus de 55 ans : ce sont ainsi près de 150 enseignants qui sont susceptibles de partir à la retraite dans les quelques années à venir, alors que contractuels et vacataires occupent déjà 30 emplois. La situation est similaire en lettres et en mathématiques où respectivement 44% et 42% des enseignants ont plus de 50 ans.

La répartition des enseignants par corps d'appartenance est proche de la structure nationale, même si le poids des agrégés est un peu supérieur dans l'académie de Lyon à la moyenne métropolitaine : dans les collèges et les lycées publics, en 1998-1999, ils représentent 13,1 % des enseignants du second degré contre 11,6 % en moyenne métropolitaine¹⁷⁵. Inversement, l'académie comptait un peu moins de non-titulaires à cette même rentrée (-0,7 points). **Mais, si du fait des différentes intégrations, le nombre de maîtres auxiliaires diminue, celui des contractuels et surtout des vacataires connaît une hausse importante**. En 2000-2001, ce sont 518 maîtres-auxiliaires, 533 contractuels et 1142 vacataires qui ont été employées depuis la rentrée 2000 (125 000 heures mises en paiement de septembre 2000 à juin 2001) pour assurer des enseignements à l'année ou des remplacements.

Cette situation est très préoccupante dans certaines disciplines. C'est le cas de l'anglais, discipline très déficitaire : les postes doivent souvent être pourvus dans l'urgence et le recrutement de vacataires et contractuels n'est pas entouré des garanties de qualité suffisante, le licence ne suffisant pas à affirmer la bonne maîtrise de la langue, orale en particulier. *Il serait souhaitable d'essayer de mettre en place des entretiens de recrutement.*

Comme dans toutes les académies, le nombre de PEGC diminue, passant de 1195 en 1999-2000 à 897 en 2000-2001, soit une baisse de 24,93 %, ce qui ne manquera de poser, notamment dans les collèges ruraux, des difficultés liées aux compléments de service inévitables.

Un mouvement intra-académique déjà rôdé, mais des difficultés à pourvoir certains emplois

Dans l'ensemble, le mouvement intra-académique se fait bien : le nombre d'enseignants nommés en dehors de leurs vœux, qui était en 1999 de 8,5%¹⁷⁶ s'est limité à 6,4% en 2000¹⁷⁷.

¹⁷⁵ Note 01-15 de juin 2000 : Les enseignants de second degré dans les collèges et lycées publics 1998-99.

¹⁷⁶ 317 sur 3705 mutations.

Pour autant, comme dans le premier degré, il est difficile de pourvoir certains postes, soit les postes éloignés - et le canton de Gex connaît des difficultés persistantes liées au coût de la vie élevé dans cette grande banlieue de Genève -, soit dans les zones difficiles de l'académie.

Les postes à exigences particulières (PEP) de type 1, liés aux conditions d'exercice, qui permettent de compenser la faible attraction de certains établissements, concernent treize établissements sensibles et cinq collèges excentrés géographiquement¹⁷⁸. Pour répondre aux besoins créés dans les collèges ruraux par la disparition progressive des PEGC, l'académie a mis en place au mouvement 2001, dans le cadre des PEP de type 3¹⁷⁹, 24 postes avec complément de service dans une autre discipline.

Cette valorisation des postes dans le cadre du mouvement n'en est qu'à ses débuts et ne suffit pas à répondre aux problèmes soulevés : malgré les mesures incitatives qui accompagnent les PEP, 47 postes sur 98 sont restés vacants après le mouvement intra-académique en 1999 et 55 sur 72 en 2000.

Certaines disciplines sont aujourd'hui déficitaires, ce qui est vraisemblablement lié en partie à la gestion traditionnellement rigoureuse d'une académie qui n'a jamais multiplié les surnombres. Ces déficits ne sont pas pour autant propres à l'académie. En tout état de cause, ils rendent plus aléatoires non seulement la réussite technique des rentrées scolaires mais aussi la qualité et la continuité du service d'enseignement.

Plus de stabilité dans la Loire que dans le reste de l'académie

L'observation de l'ancienneté dans le poste¹⁸⁰ met en évidence un écart important entre les départements : la proportion d'enseignants du second degré en poste dans leur établissement depuis dix ans et plus est beaucoup plus forte dans la Loire que dans les autres départements. Les enseignants nommés dans les trois dernières années sur leur poste sont sensiblement plus nombreux dans l'Ain (trois sur dix) que dans la Loire (moins d'un sur quatre).

La situation est assez proche dans les ZEP, qui comme partout retiennent moins leurs enseignants que les autres établissements. Les ZEP de la Loire comptent moins d'enseignants nommés depuis peu que les deux autres départements : un enseignant sur quatre a été nommé depuis peu (trois ans ou moins) contre près d'un sur trois dans l'Ain et le Rhône¹⁸¹.

En revanche, ce sont les ZEP de l'Ain qui gardent le plus longtemps leurs enseignants : l'ancienneté dans le poste n'atteint et ne dépasse dix ans que dans 36% des établissements en ZEP de l'académie, la stabilité est plus forte dans l'Ain (41,2%) que dans le Rhône (34,3%) et dans la Loire (39,1%) : sans doute est-ce là le reflet de l'implantation des ZEP de l'Ain, dans des endroits difficiles d'accès, qui constituent des micro-bassins d'emplois très homogènes (Oyonnax, Bellegarde) et dont un certain nombre d'enseignants sont installés dans le secteur.

¹⁷⁷ 110 sur 1709 mutations.

¹⁷⁸ Les enseignants affectés sur ces postes bénéficient, au bout de trois ans, d'une bonification de 150 points pour le mouvement académique.

¹⁷⁹ Postes à exigences particulières liées aux compétences requises.

¹⁸⁰ Source : annuaire EPP. Les corps comptabilisés sont les agrégés, les certifiés et assimilés, les PEGC, les PLP, et les autres titulaires ; ils ne comprennent pas les non titulaires.

Dans le premier degré, le nombre de jours d'absence a augmenté de 18,2% en quatre ans¹⁸². Cette augmentation est largement imputable au Rhône (+25,4%), l'Ain et la Loire voyant le nombre de jours d'absence s'accroître de 7,3% et 11,6% durant cette période. Dans le même temps, **les taux d'absence ont augmenté d'un point** au niveau académique (de 5,2% à 6,2%), l'Ain connaissant une très faible évolution (+0,3 point), la Loire et surtout le Rhône une évolution plus marquée (+0,9 et +1,2 points). Malgré cette croissance du taux d'absence dans le Rhône, la Loire demeure le département où la proportion des absences est la plus importante (6,5%).

Bien que 19 postes de plus aient été affectés au remplacement, **le taux de remplacement s'est parallèlement dégradé** de 94,3% à 90,9 %, avec là aussi des écarts sensibles entre les départements : le remplacement reste bien assuré dans la Loire (97,5% d'absences couvertes), moins bien dans l'Ain (94,8%) et moins encore dans le Rhône (86,8%), le taux de remplacement ayant fléchi de 6,5 points en cinq ans. Pourtant, les remplaçants assurent davantage de journées de remplacement dans le Rhône : le taux d'efficacité des remplaçants y est nettement meilleur (78,8% en 1998-99) que dans l'Ain (73,6%) et dans la Loire (73,5%)¹⁸³.

Tous les interlocuteurs de la mission d'inspection générale ont soulevé le problème du remplacement. Les inspecteurs de l'Éducation nationale rencontrés avaient tous au moment de l'enquête plusieurs maîtres non remplacés dans leur circonscription, jusqu'à sept dans l'une d'elles. Une circonscription relevait qu'en 1999-2000 elle avait connu 200 journées non remplacées dans l'année. L'inspecteur d'académie du Rhône soulignait la grande difficulté à assurer les remplacements : chaque jour, au cœur de l'hiver, en moyenne 92 instituteurs n'étaient alors pas remplacés.

Les trois départements envisagent des réponses propres à leur situation particulière : la Loire, qui attribue l'augmentation des absences au nombre important de remplaçants disponibles, prévoit une diminution de son potentiel de remplacement. L'Ain prévoit en revanche un renforcement des brigades de remplacement, alors que le Rhône enregistrera une quasi-stabilité. *Sans doute faudrait-il envisager une amélioration du potentiel dans ce dernier département, dans la mesure où le nombre de journées non remplacées est important alors même que les brigades de remplacement sont d'une efficacité très convenable.*

Dans le second degré, le taux de remplacement atteint 80% pour les absences supérieures à 15 jours. Les motifs d'absence connaissent, entre 1998-1999 et 1999-2000, une évolution : si le nombre total des absences augmente, en passant de 4401 jours à 4723 jours, la part des congés de maladie reste stable (71%) alors que celle des congés de maternité passe de 14 à 16%.

¹⁸¹ Ain : 33,3%, Loire : 26%, Rhône : 31,7%.

¹⁸² Il est passé de 174 958 en 1995-1996 à 206 726 en 1999-2000.

¹⁸³ Tableau de bord DESCO.

Rapidement mobilisé sur des postes à l'année, le potentiel de remplacement ne suffit pas par la suite à répondre à toutes les demandes des établissements.

En 2000, dès la rentrée, la prise en compte des temps partiels sollicités à la fin du mouvement intra-académique a nécessité 1050,5 heures-année, soit environ 58 équivalents temps plein (ETP), auxquels se sont ajoutés les départs en retraite en cours d'année (307 départs entre le premier septembre 2000 et le 30 octobre 2000, 338 sont prévus entre le 1^{er} septembre 2001 et le 30 octobre 2001). Durant l'année scolaire 2000-2001, ce sont 82% des titulaires sur zone de remplacement et 81% des maîtres auxiliaires qui ont été affectés, entre le 1^{er} et le 30 septembre, sur des postes à l'année, diminuant d'autant les possibilités de remplacement de moyenne durée.

Comme dans le premier degré, la question du remplacement est au centre des propos des cadres de l'académie. Pour l'inspecteur d'académie de l'Ain, c'est le principal problème du département: "aucune solution n'a été trouvée et le problème ne fait que s'aggraver". Les chefs d'établissement relèvent "la situation difficile voire catastrophique des remplacements" et souhaitent ici encore que cela soit une des priorités de l'autorité académique, certains se plaignant de ne pas obtenir de réponses des services rectoraux: "On va d'un service rectoral à l'autre, puis plus rien, on attend".

Les proviseurs de L.P. remarquent que l'on ne parle plus de la directive "Pas de classe sans enseignant", car "le problème des remplacements n'est jamais résolu" et relèvent que les absences dues à des convocations institutionnelles ne cessent de croître.

Les parents d'élèves représentés au CAEN attribuent à l'importance des absences des enseignants la fuite d'élèves vers l'enseignement privé.

Lorsqu'il n'y a pas de professeurs disponibles, on a recours aux vacataires et, pour les remplacements de plus de trois mois, à des contractuels ; 125 000 sont prévues à cet effet.

Malgré la bonne volonté et le professionnalisme du service rectoral chargé du remplacement, quelques chefs d'établissement déplorent une réactivité insuffisante. La pénurie d'enseignants peut être très sensible dans certaines disciplines déficitaires ou dans certains secteurs géographiques excentrés, comme le Nord de l'Ain (le pays de Gex et Oyonnax) et le Roannais, ce qui contribue à nourrir l'idée de l'impossibilité à assurer une réelle continuité du service d'enseignement. Pourtant, la démarche d'anticipation que conduit le rectorat en constituant un vivier de remplaçants potentiels fonctionne ; les relations avec l'ANPE existent et les corps d'inspection sont souvent associés pour établir des profils de poste et émettre des avis pédagogiques sur les candidatures. *Il serait indispensable qu'il en aille ainsi dans toutes les disciplines.*

La situation de l'académie n'est pas favorable au regard des indicateurs utilisés par l'administration centrale pour apprécier l'efficacité du remplacement. Si le potentiel global de remplacement à l'année (16,7%) est supérieur aux besoins (12,9%), il n'en va pas de même de la suppléance en cours d'année (potentiel de 3,7% pour des besoins de 5%)¹⁸⁴.

¹⁸⁴ Le **besoin global de remplacement à l'année** correspond aux besoins d'enseignement restés vacants en établissement (postes provisoires ou postes définitifs restés vacants) à l'issue du mouvement. Pour pourvoir ces postes, il est nécessaire avant la rentrée scolaire d'y affecter soit des titulaires, soit des non-titulaires, disponibles à cette date. L'ensemble de ces agents forme le **potentiel global pour le remplacement** dont une partie va donc être mobilisée immédiatement pour faire face aux besoins d'enseignement devant élèves.

Le **potentiel pour le remplacement en cours d'année et la suppléance** représente le nombre d'enseignants (titulaires ou non titulaires) mobilisables pour effectuer des remplacements ou des suppléances en cours d'année. Le **besoin de remplacement en cours d'année et de suppléance** est calculé par le ratio entre la somme des absences de plus de 15 jours (suite à des congés, des départs en retraite en cours d'année ...) et la totalité du potentiel enseignant de l'académie. Définitions DPE extraites de la brochure *Indicateurs de remplacement 2000-2001*.

Deux disciplines d'enseignement général connaissent des difficultés particulières¹⁸⁵ : ce sont les lettres modernes et l'histoire-géographie, dans lesquelles ne sont honorées respectivement que 58,6% et 46,3% des demandes de remplacement pour des absences de plus de quinze jours. Dans le cas particulier de l'histoire et de la géographie, cela correspond à une faible efficacité du dispositif de suppléance¹⁸⁶. *Il est nécessaire que le rectorat s'assure de la pertinence du découpage des zones de remplacement.*

Certains niveaux connaissent également des difficultés spécifiques de remplacement : c'est le cas des mathématiques en CPGE, alors que le remplacement de la discipline est par ailleurs à peu près convenablement assuré.

Globalement, l'académie de Lyon est classée par la DPE parmi les académies qui disposent d'un potentiel de remplacement et de suppléance en cours d'année inférieur à la moyenne nationale et pour lesquelles l'efficacité et le rendement sont plus faibles que les valeurs moyennes nationales.

Le remplacement des absences inférieures à 15 jours relève des chefs d'établissement dans le cadre d'une enveloppe d'heures supplémentaires effectives (HSE) prévue à cet effet. Dans la réalité, cette dernière formule se heurte à de nombreuses difficultés tenant tant à la discipline qu'à la réticence des professeurs à accepter des remplacements temporaires. *Il serait opportun de rappeler aux établissements que les personnels à temps partiel peuvent effectuer un remplacement de courte durée rémunéré en HSE dans leur établissement.*

Le décompte des heures non remplacées résultant d'absences courtes ne fait pas l'objet d'un recensement académique. Il serait pourtant nécessaire de connaître avec précision le taux d'heures non assurées par établissement, c'est-à-dire de prendre la mesure du degré de désorganisation des enseignements qui résulte de l'ensemble des absences.

Un chef d'établissement a fait parvenir une comparaison des heures non assurées dans son lycée en 2000-2001 et en 1999-2000 : il serait évidemment nécessaire de disposer d'un suivi semblable pour tous les établissements, mais ce cas particulier confirme une observation faite par certains des chefs d'établissement rencontrés qui estiment que l'année

	2000-2001			Rappel 1999-2000
	Heures dues	Heures non assurées	% d'heures non assurées	% d'heures non assurées
Septembre	3690	60,5	1,6%	8,8%
Octobre	3550	350,5	9,8%	18,1%
Novembre	3058,5	506,5	16,5%	9,4%
Décembre	2274,5	362	15,9%	18%
Janvier	2743	231,5	8,4%	14,3%

2000-2001 a été moins difficile du fait de l'autorisation de recruter donnée plus rapidement que l'année précédente.

Plusieurs éléments concourent à expliquer les difficultés de remplacement : une croissance des congés de maternité et des congés parentaux, la possibilité pour les enseignants de reprendre à mi-temps y compris en cours d'année. Les inspecteurs de l'Éducation nationale soulignent également des dysfonctionnements : autorisations

¹⁸⁵ *Ibid.*

¹⁸⁶ L'efficacité du dispositif de remplacement est évaluée par le nombre de journées de remplacement assurées rapportées au nombre réalisable par les titulaires et les maîtres auxiliaires ayant la garantie d'emploi. *Ibid.*

d'absence demandées après l'absence, absences inopinées... Surtout, ils relèvent la présence dans les brigades de remplacement de maîtres en difficulté. À quoi s'ajoute dans le second degré la possibilité offerte aux enseignants de prendre leur retraite en cours d'année. *Il serait opportun de prévoir le maintien en activité jusqu'à la fin de l'année scolaire des enseignants demandant leur retraite en cours d'année, comme c'est le cas pour les personnels enseignants du premier degré.*

Tout cela n'est pas particulier à l'académie de Lyon, mais constitue un obstacle très réel à une bonne continuité du service.

Globalement, malgré le professionnalisme des services, l'académie de Lyon connaît de réelles difficultés à assurer la continuité des enseignements. Si la situation paraît meilleure en 2000-2001 que l'année précédente du fait de recrutements plus précoces dans l'année, il n'en reste pas moins que le potentiel de remplacement est un peu faible et qu'il n'a pas dans toutes les disciplines l'efficacité attendue. Un suivi précis des heures non assurées incluant absences courtes et absences supérieures à quinze jours est nécessaire.

LA VIE PEDAGOGIQUE

UN CORPS ENSEIGNANT DE QUALITE

En règle générale, les observations portées sur le corps enseignant sont laudatives, dans le premier comme dans le second degré. Les inspecteurs estiment les enseignants consciencieux, d'une compétence globalement satisfaisante, certains, comme les historiens-géographes, sont présentés comme très impliqués dans la vie de l'établissement. Le dynamisme de certaines disciplines et de certaines associations de spécialistes, comme l'IREM, l'union des physiciens ou l'association des professeurs de biologie et géologie (APBG), est notoire. L'académie est aussi reconnue nationalement pour son dynamisme en matière d'EPS (académie ressource pour les programmes, elle fait aussi référence pour les activités de pleine nature). Les SES ont également une grande vitalité : la liste *Inter ES* sur le site Internet de l'académie a une audience nationale. Lyon a également été retenue pour expérimenter en terminale S l'évaluation des capacités expérimentales, en physique chimie, puis en SVT, en raison du dynamisme des IA-IPR et des équipes de formateurs de ces disciplines.

Les approches pédagogiques donnent lieu à des avis contrastés selon les disciplines. En SVT, on constate que l'ensemble des professeurs, avec certes plus ou moins de réussite, s'attache à mettre en œuvre une démarche qui privilégie les explications scientifiques par rapport au travail descriptif et que la pratique du débat argumenté est tout à fait courante dans les classes. Dans d'autres disciplines, des réserves s'expriment : en EPS, l'inspection observe que les enseignants peinent à apporter des réponses aux difficultés motrices des élèves lorsqu'elles sont repérées. En mathématiques, l'inspecteur général de la discipline relève que "les "activités" peuvent être mal choisies et sont souvent trop longues", leur introduction s'étant faite sans une réflexion suffisante sur les contenus qui "se trouvent en quelque sorte étouffés par la pratique de la classe." En espagnol, "trop souvent le professeur réalise lui-même ce que les élèves devraient être conduits à faire eux-mêmes" et l'inspecteur général de la discipline souligne une difficulté à mettre en œuvre une démarche qui favorise

la mémorisation par la recontextualisation". En histoire et géographie, l'inspecteur général relève que la réflexion sur les processus d'apprentissage reste faible.

L'examen de 350 rapports d'inspection en lettres, choisis de façon aléatoire, fait apparaître que d'année en année, plus de huit enseignants sur dix sont considérés comme dispensant un enseignement allant de convenable à excellent. Les insuffisances relevées se concentrent au collège et chez les professeurs non titulaires (maîtres auxiliaires du privé et contractuels du public). Souvent se conjuguent une longue série de déficiences accumulées et liées entre elles. Certaines observations spécifiques reviennent fréquemment : des pratiques pédagogiques mal maîtrisées, une interprétation des nouveaux programmes marquée par un grand formalisme (mauvaise maîtrise des séquences didactiques préconisées, objectifs mal définis, souci insuffisant de l'oral, réticences à la lecture cursive, lien inexistant entre lecture et expression écrite, démarches technicistes réductrices, choix de textes conformistes etc.). Peu de rapports, moins d'un sur dix, proposent des pistes de travail ou des dispositifs d'aide. Un certain découragement est relevé dans les équipes de lettres des établissements, peut-être imputable à un défaut très perceptible de pilotage académique de la discipline.

LA FORMATION INITIALE : DE BONS RESULTATS AUX CONCOURS, MAIS LA FORMATION PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE EST INCERTAINE DANS CERTAINS SECTEURS

L'IUFM de Lyon, important, prépare à de nombreux concours. La préparation aux concours de recrutement des professeurs des écoles, des collèges, lycées et LP ainsi qu'à celui des conseillers principaux d'éducation (CPE) est organisée autour de quatre axes : préparation aux épreuves disciplinaires, préparation à l'épreuve sur dossiers et à l'oral, formation transversale (connaissance du système éducatif, connaissance de soi et aptitude à la communication) et stages en établissement scolaire. Ce sont les candidats au professorat des écoles et aux fonctions de CPE qui bénéficient des stages les plus importants (trois jours de sensibilisation et cinq semaines de pratique accompagnée pour les premiers, trois stages d'une semaine pour les autres).

Les étudiants de l'IUFM obtiennent de bons résultats, en augmentation en 2000 sur l'année précédente dans tous les concours sauf le CRPE : 753 étudiants sur 2359 candidats ont été admis, soit 32% des étudiants présents aux épreuves. En 2000, 64% des admis étaient étudiants à l'IUFM.

Ces moyennes ne rendent pas compte du détail des concours préparés. **Les résultats varient avec les disciplines.** Certes les effectifs concernés peuvent être trop faibles pour être significatifs, mais certaines disciplines comme l'histoire et géographie ont des résultats faibles. L'inspecteur général de la spécialité relève d'ailleurs des dysfonctionnements dans la préparation aux concours. Les ressources universitaires ne manquent pas (deux universités à Lyon et, depuis peu, l'ENS) mais les préparations sont dissociées, ce qui amène une offre surabondante de cours, imposés de fait aux étudiants, cours et TD se chevauchant parfois. L'IUFM ne saurait dans ces conditions mettre en place un projet cohérent de préparation aux concours, notamment au CAPES externe. Une préparation est également assurée à Saint-Étienne, dans un cadre plus consensuel, et, pour dix à vingt étudiants, à l'antenne de l'IUFM de Bourg-en-Bresse avec des universitaires invités et quelques maîtres de conférences de l'IUFM. Au total, les résultats, plutôt

médiocres, ne sont pas à la hauteur des moyens engagés (9,2% d'admis contre 10,1% en moyenne nationale).

Des difficultés sont également relevées en EPS : effectifs pléthoriques dans l'UFR STAPS, travail en grand groupe et faiblesse dans le traitement didactique des activités physiques et sportives. Les étudiants sont peu armés dans le domaine de la motricité. L'enseignement semble être émietté et manquer de ligne directrice.

La formation des enseignants stagiaires

Facilité par une bonne collaboration entre la DOS et les inspecteurs, le choix des maîtres de stage est globalement satisfaisant. Comme partout en France les taux de réussite en fin de stage sont tout à fait honorables (environ 97,5% de titularisation, 2% de renouvellement de stage et 0,5% de licenciement).

L'IUFM cherche à personnaliser et professionnaliser la formation de seconde année. Pour les stagiaires du 1^{er} et du 2nd degré, on associe mémoire professionnel, stages de pratique accompagnée¹⁸⁷ et parcours de formation impliquant exercice de la profession dans la classe et dans l'établissement, formation disciplinaire, éthique et connaissance du système éducatif. S'ajoutent les compléments de formation indispensables aux futurs professionnels de l'éducation : technologies de l'information et de la communication, ressources documentaires, handicap et intégration dans les classes, connaissances des situations difficiles.

L'innovation, mise en place depuis 1999 à la demande des stagiaires provient des Groupes de Suivi et d'Intégration Professionnelle (G.S.I.P.), qui, constitués de 15 stagiaires PE2 et PLC2, sont animés par un formateur de terrain et par un formateur de l'IUFM (150 formateurs), pendant 45 heures par an. Le cahier des charges - assez souple - comporte des séquences obligatoires et des séquences libres répondant à la demande des stagiaires. Les GSIP ont pour mission essentielle de permettre aux jeunes stagiaires de partager dans un lieu neutre leur expérience professionnelle comme les difficultés rencontrées. Leurs activités sont considérées d'une manière générale comme pertinentes, car elles répondent à un besoin légitime de ne pas isoler la discipline de la didactique de terrain. Néanmoins, une évaluation conduite en juin 2000 met en évidence une hétérogénéité parfois trop grande pour que les stagiaires puissent échanger avec profit. Il semble manquer une régulation dans les équipes de formateurs.

Malgré cet effort de l'IUFM pour personnaliser et professionnaliser les parcours, la formation pédagogique et didactique des jeunes professeurs des écoles, globalement convenable, connaît néanmoins certaines faiblesses. Les inspecteurs de l'Éducation nationale du premier degré estiment généralement que les jeunes professeurs des écoles sont assez bien préparés sur le plan de la didactique de chaque discipline, mais demeurent souvent bien démunis devant la polyvalence propre à l'école primaire et même devant les gestes quotidiens du métier d'enseignant. Les jeunes maîtres peinent à structurer leur pratique pédagogique et se révèlent désarmés devant les réalités particulières de

¹⁸⁷ 4 semaines pour les professeurs des écoles stagiaires, 4 à 6h hebdomadaires pour les professeurs des collèges et des lycées stagiaires, 12 semaines pour les professeurs de lycées professionnels stagiaires, 50% du temps de formation pour les stagiaires CPE.

l'école maternelle et des zones sensibles. D'où un mimétisme à l'égard des anciens et une capacité de renouvellement de l'école diminuée d'autant.

Une difficulté forte actuellement : le poids des recrutements sur liste complémentaire requiert la mise en place de dispositifs d'aide et de conseil. Les inspecteurs de l'Éducation nationale, les conseillers pédagogiques et l'IUFM élaborent des modules spécifiques pour les enseignants affectés sans formation. Mais l'afflux de professeurs en deuxième année de formation ne manque pas de poser des problèmes d'organisation et de moyens à l'IUFM qui, au moment de l'enquête, étudiait la possibilité de former en alternance à mi-temps les admis sur liste complémentaire. La DESCO observe à cet égard que les IUFM mettent trop l'accent sur la préparation au concours et se trouvent de ce fait engorgés. Cinq postes d'instituteur maître formateur (IMF) ont été attribués à l'académie pour répondre à cette urgence.

Dans le second degré on relève certaines insuffisances sérieuses de la formation initiale : ainsi, en histoire et géographie, les sortants d'IUFM apparaissent en mesure de prendre en compte les programmes convenablement et de mettre en perspective ces programmes sur l'année, mais ils peinent à assumer les nouveaux enseignements comme l'ECJS et à appréhender la transversalité et la transdisciplinarité. Les reproches les plus préoccupants concernent la formation des stagiaires de SVT, qui apparaît ne plus être en cohérence avec les orientations officielles. Ainsi, à l'encontre des orientations relayées par l'IA-IPR, les stagiaires sont amenés à concevoir un enseignement expérimental fermé, guidé par des fiches de TP préétablies comportant des questions successives. Cette pratique obsolète, en cours de généralisation - la facilité séduit - compromet la qualité de l'enseignement relevée jusqu'à présent.

Afin d'assurer plus d'efficacité dans la formation, il convient comme dans d'autres académies, de rapprocher les formateurs et les IA-IPR qui portent le projet des disciplines.

DES INSPECTEURS PLUS PRESENTS SUR LE TERRAIN DANS LE PREMIER QUE DANS LE SECOND DEGRE

L'évaluation des enseignants : une difficulté croissante des inspecteurs à être suffisamment dans les classes

Dans le premier degré, l'évaluation des enseignants intervient selon un rythme qui varie entre trois et cinq ans. Les retards d'inspection font l'objet d'un suivi dans chacun des départements. En février 2001 dans la Loire, les retards supérieurs à cinq ans et plus concernaient 493 enseignants du premier degré soit, avec des différences selon les circonscriptions, 15,3% de l'effectif total, ce qui est beaucoup et appelle une vigilance accrue des inspecteurs. Néanmoins, les rapports d'inspection traduisent souvent un grand sérieux dans l'observation et parfois une lecture très fine de la classe, une attention très soutenue au suivi des élèves et à la prise en charge de leurs difficultés.

Comme très souvent, la part importante sinon exclusive de l'ancienneté dans le barème de notation est un facteur de démobilisation.

Dans le second degré, les inspecteurs signalent - et le regrettent - qu'ils sont moins disponibles pour l'inspection compte tenu du développement de leurs autres missions : ainsi les IA-IPR d'anglais soulignent-ils la baisse du nombre d'inspections effectuées depuis trois ans : 90 inspections par IA-IPR en 1998-99, 60 l'année suivante, 50 en 2000-2001. Les

observations sont du même ordre en sciences physiques (92 inspections par inspecteur en 1995-96, 46 en 1999-2000).

De fait, comme dans les autres académies et en dépit de la consigne du recteur de respecter un délai moyen de cinq ans entre deux inspections, les IA-IPR sont de moins en moins présents dans les classes. Une étude conduite en 1999-2000 par l'un des coordonnateurs des IA-IPR fait apparaître qu'au rythme actuel d'inspection, l'intervalle entre deux inspections pourrait varier selon les disciplines de cinq ans à onze ans. Parallèlement, selon la même étude, le nombre de professeurs par inspecteur va de 300 à 1 000 selon les disciplines, la situation étant plus favorable pour les inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'enseignement technique¹⁸⁸.

	Nombre total de professeurs par IPR	Rythme d'inspection des professeurs certifiés
Allemand	633	6,1 ans
Anglais	974	10 ans
Histoire et géographie	572	8,8 ans
Lettres	896	11,5 ans
Mathématiques	714	5,4 ans
Sciences physiques	601	7 ans

Même si les charges d'un IA-IPR ne sauraient se réduire à l'encadrement des enseignants, il est évident que le rythme d'inspection dépend fortement du nombre de professeurs par inspecteur. Il n'y a pourtant pas de corrélation totale : en mathématiques, malgré une charge importante en enseignants par IA-IPR, le rythme d'inspection actuel des certifiés est le plus favorable. De fait, les IA-IPR de mathématiques ont donné une priorité au travail dans les classes sur le suivi de dossiers.

Les disciplines font manifestement des choix différents parmi leurs missions.

L'assistance d'aide-IPR (au total 25) n'est qu'une réponse partielle à la question de la présence des IA-IPR sur le terrain ; actuellement ces aide-IPR sont chargés d'animation et de l'inspections d'enseignants autres que les certifiés et agrégés.

Il apparaît nécessaire que les tâches de ces aide-IPR soient définies de manière claire et cohérente entre disciplines (animation, et éventuellement formation, sur des dossiers pédagogiques spécifiques ; missions d'inspections de professeurs à spécifier : public, privé, non titulaire, titulaire avec grade spécifique...). La liaison avec le doyen de l'inspection générale de la discipline est à assurer.

En raison de leur effectif et du nombre de lycées professionnels qu'ils ont en charge, les inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'enseignement technique (IEN-ET) sont davantage sur le terrain que ne le sont leurs collègues IA-IPR.

Une vie pédagogique active dans le premier degré

Les enseignants du premier degré, comme partout, connaissent d'abord les priorités nationales, essentiellement au travers des impulsions de leur inspecteur de l'Éducation

¹⁸⁸ 35 IEN-ET ont la responsabilité de 4000 enseignants.

nationale, mais prennent parfois également appui sur des travaux conduits dans les départements.

Les visites de circonscription ont mis en évidence la présence régulière des équipes de circonscription dans les écoles ainsi que la pertinence des dispositifs d'animation pédagogique et de suivi des maîtres mis en place localement. Les thèmes retenus répondent aux impulsions nationales : le projet d'école, les pratiques de l'évaluation, l'enseignement des sciences ou les TICE ; dans certains cas, on relève des thèmes plus rares, comme la polyvalence des maîtres, qui ne serait pas un objet de travail vain dans d'autres circonscriptions, ou liés à une ressource locale : un centre de classes de nature donne évidemment lieu à des animations pédagogiques spécifiques. Certaines circonscriptions font un travail intéressant d'analyse de l'erreur à partir des résultats à l'évaluation de CE2, mais l'usage des évaluations nationales est très variable d'une circonscription à l'autre. *Il serait évidemment nécessaire que les résultats fassent l'objet d'analyses de circonscription qui puissent nourrir, lors de séances d'animation pédagogique, la réflexion sur l'origine des difficultés et les remédiations possibles.*

L'accueil des jeunes professeurs des écoles est l'objet d'une attention manifeste, particulièrement dans les circonscriptions connaissant une forte mobilité, comme celle de Vaulx-en-Velin où l'équipe de circonscription a réussi ainsi à assurer une certaine stabilité des enseignants.

Des groupes de travail départementaux, associant en général des inspecteurs, des formateurs, des conseillers pédagogiques, ont été mis en place pour nourrir la réflexion pédagogique : dans le Rhône, ils portent sur des thèmes divers : l'enseignement des sciences, art et culture, le projet d'école, les langues vivantes, l'environnement. Dans la Loire, des groupes thématiques ont élaboré (ou élaboraient au moment de l'enquête) des documents de qualité dans plusieurs domaines : l'EPS, pour laquelle a été conçu un plan d'action départemental (PAD), les arts, les études dirigées, la maîtrise de la langue notamment. Les documents réalisés sont envoyés à toutes les écoles et le PAD, par exemple est utilisé effectivement dans les circonscriptions. Les documents sur les Arts et sur les études dirigées sont explicites et aisément utilisables. Ils rendent compte d'une réflexion pédagogique riche et pertinente.

Malgré le travail engagé ainsi on relève une moindre cohésion de l'équipe des inspecteurs dans le Rhône que dans les deux autres départements, très vraisemblablement du fait de la taille et de l'hétérogénéité du département qui favorise des comportements plus individualistes. *Peut-être les bassins pourraient-ils être le lieu de réflexions conjointes et d'élaboration d'un langage commun. Sans doute aussi pourrait-on s'affranchir des limites départementales : ainsi, les caractéristiques d'une circonscription comme celle de Tarare la rapprochent-elles beaucoup plus du Roannais que de l'agglomération lyonnaise et les échanges dans un cadre interdépartemental pourraient-elles sortir la circonscription d'un isolement perceptible aisément.*

Dans le second degré, malgré l'engagement des corps d'inspection, il apparaît difficile d'assurer l'animation pédagogique nécessaire

En 2000-2001, les priorités des IA-IPR ont porté essentiellement sur la mise en œuvre des TPE (interventions dans les établissements et réunions de préparation, de suivi et

de synthèse) et sur les inspections des professeurs. En revanche la mise en œuvre des travaux croisés a été perçue comme non prioritaire compte tenu de leur caractère expérimental : il paraissait difficile aux inspecteurs de suivre de front les TPE et les travaux croisés.

À cet égard, il faut relever le désarroi des principaux de collège qui souhaitent une plus grande présence des IA-IPR pour accompagner les évolutions du collège et la réflexion générale des chefs d'établissement pour qui les innovations pédagogiques demandées aux établissements sont au départ bien soutenues par les corps d'inspection mais qui déplorent un défaut de suivi dans la durée.

En 2000-01, outre l'évaluation des enseignants, les priorités des IEN-ET ont porté sur la mise en œuvre des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) et des périodes de formation en entreprise (PFI). Le dispositif mis en place dans l'académie pour favoriser une appropriation rapide et effective des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) peut à bien des égards être considéré comme exemplaire. Ses points forts sont une mobilisation précoce des chefs d'établissements et l'instauration d'un maillage assez fin par les IEN constitués avec les formateurs en équipes d'intervention auprès des établissements. Présents dès la pré-rentrée dans plus de la moitié des établissements, les inspecteurs ont pratiqué accompagnement et co-construction de projets. Afin de coordonner et d'harmoniser les pratiques, les intervenants s'appuient sur une approche commune : "le PPCP comme moyen de faire accéder aux compétences plus difficiles à faire acquérir par ailleurs." Globalement la réussite semble acquise, même s'il reste à affiner la conception des PPCP et celle de leur évaluation.

L'évolution de la nature de leurs missions, en particulier la place toujours plus importante occupée par le suivi académique des réformes et, dans nombre de cas, par les responsabilités transversales qui leur sont confiées par le recteur font que les inspecteurs sont de moins en moins disponibles sur le terrain. Cela a des conséquences sur le suivi de la carrière des enseignants ; en outre les inspecteurs connaissent moins bien les ressources et les besoins des établissements et organisent de moins en moins de réunions des professeurs par discipline dans les établissements. Il y a là un manque regrettable, car ces réunions, reconnues comme très efficaces, permettent des échanges sur le fond et un dialogue sans fard entre les enseignants et les inspecteurs. Ce constat est autant celui des corps d'inspection que celui des chefs d'établissement et de la majorité des professeurs.

Au-delà de ces observations d'ensemble, on constate de grandes différences entre les disciplines. La vitalité des disciplines, et par là la réflexion didactique des professeurs et leur manière de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves est très inégale dans l'académie.

Dans les disciplines à très grand effectif, comme le français, l'histoire et géographie, l'anglais, les IA-IPR peinent à assurer une animation pédagogique suffisante et à être vraiment présents dans les établissements. Par exemple, avec 1 700 enseignants (public et privé), l'histoire et la géographie montrent une grande vitalité dans

l'académie, mais les deux IA-IPR disent ne pas pouvoir assurer le suivi des équipes ou des enseignants dont ils ont constaté les difficultés¹⁸⁹.

En lettres, avec 3 200 enseignants devant élèves en 2000-2001, les trois IA-IPR n'assurent que l'essentiel, en particulier les inspections obligatoires, la gestion des situations de crise et les réunions pédagogiques qui démultiplient les stages ministériels¹⁹⁰.

En anglais, avec 1900 professeurs¹⁹¹, les IA-IPR n'ont pas le temps d'être présents sur le terrain pour faire "connaître et comprendre les évolutions attendues par l'institution." Et "les missions d'inspection données à cinq professeurs (pour un coût de 8 heures supplémentaires-année) ne permettent que de parer au plus pressé", selon les termes de l'inspecteur général de la discipline

À l'opposé, les disciplines à petit ou très petit effectif peuvent manquer d'un réseau suffisant de formateurs : c'est le cas en particulier des langues anciennes et des langues vivantes dites rares (même si leur diffusion dans le monde est grande ou leur rôle international fort, comme l'arabe, le chinois ou l'espagnol). Les professeurs, parfois en sous-service, sont relativement dispersés. Les IA-IPR correspondants sont eux-mêmes responsables de plusieurs académies. Ces conditions ne favorisent pas la vitalité de ces disciplines, dont les professeurs sont souvent sur la défensive.

Des disciplines dont les effectifs d'enseignants et d'élèves sont peu nombreux sans être "confidentiels" développent dans certains cas une dynamique réelle. Ainsi *en sciences économiques et sociales* (189 professeurs), un réseau dense de formateurs, des professeurs peu nombreux qui se connaissent et ont entre eux de fréquents contacts, un IA-IPR qui peut les réunir pour les informer sur les nouveautés, un site Internet vivant constituent des conditions qui font progresser la réflexion pédagogique. Les réformes, qui, comme les TPE, facilitent l'enseignement des SES sans le bouleverser, ont été bien accueillies. La vie de la discipline se réinvestit dans les innovations favorables à l'autonomie (TPE, ECJS) ou dans les structures différenciées comme les travaux dirigés. Les SES sont également en pointe pour les TICE.

En sciences de la vie et de la terre (931 professeurs en poste), l'IA-IPR, relayé par un important réseau de formateurs, a conduit des expérimentations et produit un rapport d'intérêt national sur les TPE. Les SVT sont très présentes dans l'utilisation des nouvelles technologies. Cette vie de la discipline renforce ses atouts (importance de l'évaluation formative, fréquence des débats argumentés) dans la gestion de l'hétérogénéité.

Même si vitalité des disciplines ne tient pas seulement à leur pilotage par les équipes d'inspecteurs (la présence d'associations vigoureuses, les traditions des disciplines, la présence ou non d'équipes de formateurs compétents, par exemple, ont évidemment un effet), l'action des inspecteurs ne peut être minorée. La force du pilotage exercé est nettement en relation avec la charge des inspecteurs selon les disciplines, mais pas uniquement. La situation particulière des mathématiques illustre l'influence des choix que les inspecteurs effectuent.

¹⁸⁹ Données SPS.

¹⁹⁰ Données SPS.

¹⁹¹ Données du doyen des IPR.

Il semblerait qu'on puisse améliorer la cohérence du collège des IA-IPR en modifiant son organisation. Le collège des IA-IPR est actuellement représenté par trois coordonnateurs dont le mode d'élection et la durée du mandat ne sont pas clairement définis. Il serait sans doute souhaitable d'en revenir à une structure classique comportant un doyen, assisté de un ou deux vice-doyens, élus par leurs pairs, des responsables étant par ailleurs désignés par le recteur pour le suivi des différents dossiers pédagogiques (TPE, travaux croisés, aide individualisée, ECJS, maîtrise de la langue, éducation prioritaire, nouvelles technologies...).

Le suivi et l'animation des enseignants du premier degré et celui des professeurs de lycée professionnel ne soulèvent pas d'interrogations fortes. En revanche, malgré l'engagement des IA-IPR, l'animation pédagogique en collège et LEGT connaît des difficultés réelles qui sont liées les unes aux spécificités des disciplines, les autres à l'accumulation de missions et à la succession rapide des impulsions nationales. Il y a à la fois une réflexion à conduire les modalités les plus efficaces pour assurer l'animation nécessaire auprès des professeurs et un problème, qui dépasse l'académie, de définition des missions prioritaires des corps d'inspection et de stabilisation des impulsions pédagogiques données. Il y va de la crédibilité et de l'efficacité des réformes.

LA FORMATION CONTINUE : LOURDEUR DES PROCEDURES, RIGIDITES DU PLAN

Loin de limiter son activité à la conception de plans de formation, la MAFPEN de Lyon a longtemps constitué un important centre de formation fort de 70 formateurs. Toutefois, avant même la suppression des MAFPEN, le nombre de semaines stagiaires pour 100 emplois du second degré a fortement diminué : il est passé de 88 à 43 en deux ans, entre 1996 et 1998, l'académie de Lyon se situant alors en 6^{ème} position à partir du plus faible ratio¹⁹². La décision du ministre de supprimer les MAFPEN et l'intervention de l'IUFM ont été mal comprises : "certains formateurs sont partis amers" note un IGEN intervenant dans l'académie.

L'organisation actuelle de la formation continue dans l'académie est lourde et compliquée

Lourdeur de la préparation du PAF

Le comité de pilotage de la formation continue, présidé par le recteur, réunit dix universitaires (dont deux membres de l'IUFM), sept inspecteurs du premier et du second degré, deux chefs d'établissement, le responsable du centre académique de ressources pour l'informatique pédagogique¹⁹³ (CARIP) et huit représentants des personnels. Il définit le cahier des charges de la formation continue, rédigé de fait par le service de la formation continue placé auprès du recteur après la suppression des MAFPEN, le service académique de la formation continue et de l'innovation (SAFCI) ; en décembre, l'IUFM transforme ce cahier des charges en appel d'offres. Les réponses sont évaluées par un réseau d'experts, au regard du cahier des charges.

La lourdeur de cette procédure est soulignée par tous. Le catalogue des actions portées au plan académique de formation (PAF) 2000/2001 n'a été disponible qu'en

¹⁹² Source : *Indicateurs généraux d'aide au diagnostic académique*, DESCO-DPD, juillet 2000.

¹⁹³ Centre implanté au CRDP.

septembre 2000. Les inspecteurs relèvent les délais très longs de mise en place d'une action et la difficulté qui en résulte à prendre en compte rapidement un besoin identifié comme une impulsion nationale nouvelle.

Cette lenteur est peut-être encore plus mal vécue dans le premier degré qui voit dans la dimension académique un facteur d'alourdissement des procédures sans bénéfice réel. Depuis la suppression des plans départementaux, l'inspecteur d'académie contribue à l'élaboration du cahier des charges, sans que l'on puisse noter, avec cette procédure, une véritable évolution affranchie des groupes de pression constitués par les formateurs. Le système est qualifié de plus dispersé que le précédent. Il est vrai que les trois fascicules constituent autant de plans de formation départementaux, sans unité visible, hormis la préface commune du recteur. Les trois plans conservent leur logique propre et paraissent traduire largement les compétences des formateurs.

Dans le second degré, on relève dans certaines disciplines des distorsions entre le cahier des charges et l'appel d'offres de l'IUFM. C'est par exemple le cas en mathématiques. Les demandes de formation adressées à l'IUFM par les corps d'inspection ne sont pas honorées dans certains secteurs. Ainsi la formation continue en biochimie et biologie du secteur sanitaire et social et des biotechnologies vit-elle au ralenti, en raison notamment, souligne l'inspecteur général de spécialité, de l'absence de réponse de l'IUFM aux demandes présentées dans le cadre du cahier des charges par l'IA-IPR. Dans le secteur sanitaire et social, l'absence de formateur de spécialité à l'IUFM nuit à la mise en place d'une véritable politique de formation.

Une présentation compliquée

La présentation même du PAF n'est pas sans poser de réels problèmes. Ainsi relève-t-on dans le domaine des lettres des problèmes de lecture, l'ordre alphabétique juxtaposant des actions sans relations entre elles, des problèmes de présentation, le responsable d'une action étant le seul cité, des problèmes d'organisation enfin : à peine plus d'une action sur quatre propose des expérimentations entre les différentes sessions d'un stage, alors même que l'objectif de changement des pratiques requiert de dépasser la simple information.

Une gestion parfois contestée

Certains IA-IPR estiment que "les contraintes administratives et budgétaires ont très largement pris le pas sur les contraintes pédagogiques. Il devient difficile, pour ne pas dire impossible de gérer correctement la formation des professeurs". Les retards dans les paiements des vacations des intervenants, les annulations de stages annoncées tardivement, donnent l'impression d'une mauvaise organisation.

La formation continue amène de vives réserves chez les chefs d'établissement rencontrés qui relèvent des problèmes d'organisation (refus de candidats faute de place, annulation de stages faute de candidats, absences provoquées par les stages à public désigné...).

Le plan de formation présente des déséquilibres préoccupants

Le rapport entre formations institutionnelles et formations à candidature individuelle traduit les difficultés à concevoir et réaliser le plan de formation continue.

Une part de 15% du volume des actions est en effet en principe réservée aux actions institutionnelles¹⁹⁴. Mais en 2000-2001, le nombre de places offertes dans les stages à candidature individuelle a sensiblement régressé (-13%)¹⁹⁵ et un grand nombre de stages à candidatures individuelles ne sont pas ouverts faute d'un nombre suffisant de candidats.

Parallèlement, certains des IA-IPR ont interprété largement la définition des actions institutionnelles et les propositions de ce type de stages (nouveaux programmes, nouveaux dispositifs) ont représenté 31% des propositions.

Pour autant certains besoins demeurent insuffisamment couverts : ainsi souligne-t-on en mathématiques que les actions de formation continue semblent toujours toucher dans le domaine des TICE le même public. La question se pose de développer dans ce domaine une politique volontariste, avec des stages à public ciblé.

L'équilibre des formations offertes n'est pas sans poser de sérieuses questions.

L'académie consacre des moyens à l'accompagnement des réformes et des nouveaux programmes (19% à Lyon contre 12% pour l'ensemble de la France)¹⁹⁶, elle peine à mettre en place les formations pédagogiques et didactiques nécessaires aux approches transversales demandées actuellement aux professeurs.

Pourtant le texte de cadrage élaboré par le comité de pilotage mentionnait pour l'année 2001-2002 des objectifs didactiques explicites, en particulier la nécessité de développer les compétences des enseignants

- à "élaborer des projets d'enseignement et d'apprentissage",
- à intégrer dans la démarche disciplinaire les dimensions de la maîtrise des langages et de l'éducation à la citoyenneté,
- à exploiter les matériels et équipements nouveaux dans les établissements ;
- à mettre en œuvre les innovations pédagogiques institutionnelles, les TICE, les nouveaux programmes, les dispositifs spécifiques au collège et au lycée.

L'analyse du PAF 2000-2001 dans un domaine précis, celui des lettres, fait apparaître des déséquilibres préoccupants, même si les actions présentées paraissent souvent intéressantes. On relève notamment que :

- ce qui est spécifique au lycée est négligé ; si on favorise utilement au collège la mise en œuvre des nouveaux programmes (le travail en séquences et la cohérence des apprentissages, la relation lecture-écriture à partir de textes ou de

¹⁹⁴ Après la suppression de la MAFPEN, l'académie a constitué une réserve de 500 000F pour les actions organisées par les inspecteurs territoriaux. Pour l'élaboration du PAF 2001-2002, cette enveloppe a été traduite en pourcentage du volume de la formation continue (15%). Lors de l'exécution du PAF, les formations institutionnelles sont presque toujours ouvertes, au rebours des stages à candidature individuelle, et représentent au bout du compte une proportion du total exécuté supérieure à la prévision. Dans une logique d'offre globale importante en volume, la part de 15 % réservée aux formations institutionnelles était néanmoins réaliste.

¹⁹⁵ 12 193 places ouvertes en 2000, 10610 places offertes en 2001.

¹⁹⁶ Les statistiques analysées ci-après proviennent de l'enquête annuelle lancée conjointement par la DPD et la DESCO intitulée « Données pour la formation continue ».

supports différents, l'argumentation), curieusement, ce n'est pas le cas pour le lycée : le travail en séquences et l'argumentation, qui ont pourtant une place importante dans les nouveaux programmes de seconde, n'apparaissent pas dans le plan de formation ;

- l'adaptation de l'enseignement à différents publics d'élèves est très peu prise en compte : les différentes approches de l'hétérogénéité des publics - aide individualisée, soutien et remédiation, travaux croisés et parcours diversifiés...- comme les compétences qu'elles requièrent chez les professeurs (évaluation diagnostique, formative et sommative, élaboration de projets, suivi et accompagnement des élèves,...) ne sont guère prises en compte dans la formation des professeurs de lettres,
- les langues anciennes sont presque totalement négligées, en particulier en ce qui concerne leurs relations avec le français et la didactique.

On rejoint là l'analyse de la situation faite par les IA-IPR anglicistes et qui peut être généralisée : le PAF ne répond pas suffisamment aux besoins liés aux réformes et innovations institutionnelles. Cela se traduit d'une manière globale par des manques dans les domaines interdisciplinaires (parcours diversifiés, TPE) et dans les disciplines scientifiques par l'offre très limitée sur les nouveautés des programmes qui n'ont souvent pas fait l'objet de formation initiale des professeurs. On relève en mathématiques l'absence de certaines nouveautés importantes comme les statistiques.

Les chefs d'établissement estiment également que les contenus de formation ne répondent pas suffisamment aux besoins des établissements : ils regrettent ainsi le manque de stages REP communs aux enseignants du premier et du second degré, la prédominance des stages de discipline sur les formations transversales et notamment une insuffisante prise en compte des difficultés liées à l'hétérogénéité des élèves. Proviseurs et principaux expriment nettement le sentiment que leurs préoccupations ne sont pas prises en compte.

Quantitativement, on observe une diminution du volume consacré aux formations transversales (41% en 97-98 à 23% en 98-99), alors que ces domaines sont mieux pris en compte en moyenne nationale (38 % et 39%). C'est surtout l'enseignement technique et professionnel qui semble avoir bénéficié de cette diminution (23% en 98-99, contre 14% en 97-98) alors que certaines disciplines sont relativement mal traitées : c'est le cas des lettres dont les professeurs ne bénéficient en moyenne que de 0,5 jour contre 0,9 jour au niveau national. C'est aussi celui de l'anglais, de l'histoire et géographie et de la technologie ainsi que, dans une moindre mesure SVT, des arts plastiques, de l'espagnol et des formations destinées aux CE/CPE. En mathématiques, l'offre est peu importante mais les stages sont pleins.

La direction de l'IUFM attribue ces difficultés à un manque de cohérence du cahier des charges et à un déficit de réponses important de la part des universités "qui ne se sentent pas encore concernées par la formation continue des enseignants". Mais les déséquilibres constatés traduisent sans doute également une difficulté de l'IUFM à prévoir et cerner les besoins des enseignants. Par le biais d'un appel d'offres, l'IUFM a tenté de répondre quantitativement aux attentes, mais n'a pas analysé la pertinence des retours par rapport au cahier des charges ou plutôt n'a pas comblé les lacunes en montant lui-même des

formations. On vit sur l'inertie de ce que les formateurs savent déjà faire. L'IUFM attend que les idées remontent pour les prendre en charge avec la lourdeur décrite, mais ne suscite pas d'innovations dans la formation, indiquent aussi bien le responsable du SAFCI que les corps d'inspection.

L'évaluation : l'avis des stagiaires, de l'employeur et le témoignage des disciplines

L'évaluation immédiate menée par l'IUFM sur le PAF de 99-2000 a été renseignée par 70% des stagiaires (30% n'ont pas répondu aux questionnaires). Les réponses montrent un taux de satisfaction élevé : 90% des stagiaires sont satisfaits des stages à candidature individuelle et 77% des présents sont satisfaits des actions institutionnelles.

L'évaluation différée (60% de réponses au questionnaire fermé et entretiens collectifs) menée par le SAFCI sur les plans de 98-99 et 99-00 indique que les stagiaires estiment très positif (55,41%) et positif (27,61%) l'impact des stages sur leurs pratiques pédagogiques. On signale néanmoins une faiblesse grave des actions institutionnelles : le processus d'information en cascade conduit à un appauvrissement du contenu. La même observation a été faite dans certains des établissements visités, où, par exemple, on a relevé la difficulté d'appropriation des programmes de français présentés à un professeur de l'établissement chargé de redistribuer l'information auprès de ses collègues.

Les IA-IPR se font l'écho d'autres réserves : il semblerait que les enseignants manifestent de plus en plus clairement leur désaffection à l'égard des stages organisés par des formateurs universitaires, stages qui ne répondent pas à leurs attentes concrètes, et qu'ils demandent davantage de formations d'établissement sur des thèmes d'actualité (TICE, TPE..).

Le recteur est conscient de la situation actuelle de la formation continue. Il a indiqué qu'à l'avenir la procédure d'appel d'offres ne peut à elle seule constituer une réponse au cahier des charges. Provisoirement, il a été admis que si des lacunes paraissent préjudiciables à la poursuite de la mise en place des innovations, le SAFCI peut jouer le rôle de "SAMU" de la formation en organisant d'urgence des formations complémentaires en réponse aux demandes individuelles ou collectives des IPR. Parallèlement, le recteur s'attache à une réelle prise en compte des formations demandées par les établissements en liaison avec leurs projets.

Il y a une urgence à reconsidérer l'offre de formation continue et à en alléger, pour les rendre plus souples, la conception et l'organisation. Le corps enseignant de l'académie de Lyon est dans son ensemble performant, mais le fléchissement de la présence des inspecteurs dans les établissements, les défauts constatés dans la formation initiale comme dans la formation continue laissent trop reposer sur la compétence des équipes de terrain la mise en œuvre des évolutions nécessaires. Il y a un risque inquiétant de fragilisation des équipes enseignantes.

Il est indispensable que la formation initiale comme la formation continue offrent une meilleure adéquation entre les besoins de l'institution, les demandes des enseignants et l'offre de formation. Peut-être l'académie gagnerait-elle aussi à ancrer davantage dans la vie des bassins le travail d'animation pédagogique et de formation continue : cela favoriserait une meilleure prise en compte des attentes du terrain et peut-être une plus grande cohérence des actions.

Deux réseaux

L'académie dispose de deux réseaux d'aide aux enseignants coordonnés par un professeur titulaire d'un DESS de psychologie clinique.

Le premier en date, le dispositif *Appui Concerté Aux Personnels de l'Education Lyon Académie* (ACAPELA) a été créé en 1994. Il s'agit d'un dispositif académique d'écoute et d'aide aux personnels en difficulté, visant à la fois à prévenir et à traiter les difficultés professionnelles. Il concerne tous les personnels du premier et du second degré, y compris les enseignants du privé, ainsi que les ATOS du supérieur. Depuis 1998 a été mise en place une équipe d'écoute, d'aide et de conseil associant les services médico-sociaux, les services de gestion des personnels, les corps d'inspection, les chefs d'établissement et les organismes de formation. Les personnels sont pris en charge soit sur leur demande, soit à la demande de l'institution.

Le second, *dispositif académique d'Adaptation et de Reconversion des Personnels* (ARPE) est né à la rentrée 2000 du constat de besoins que le dispositif ACAPELA ne pouvait prendre en compte : ARPE vise à faciliter les reconversions professionnelles de professeurs du second degré cherchant à quitter l'enseignement.

De réels besoins

Les deux dispositifs répondent à des besoins très réels : en 1999-2000, le dispositif ACAPELA a pris en charge 280 personnes nouvelles, 90 faisant l'objet d'un suivi depuis plusieurs années ; un quart des personnels pris en charge appartient au premier degré.

Au premier semestre 2000-2001, dix enseignants, souvent des jeunes ayant quelques années d'expérience, ont fait appel à ARPE, soit pour tirer parti de la reprise du marché de l'emploi, soit parce qu'ils ont constaté que le métier d'enseignant ne correspondait pas à la représentation qu'ils s'en faisaient.

Une action déterminée

Les deux dispositifs bénéficient de moyens d'intervention : ARPE dispose d'un budget de 160 000 francs et de 2000 HSE ainsi que de 3,5 équivalents temps pleins, ACAPELA de 4,5. En outre, 18 équivalents temps plein, qui ne sont pas utilisés en totalité, sont consacrés au remplacement dans une de leurs classes des professeurs pris en charge ; ils proviennent de la dotation autrefois attribuée pour le "parcours professionnel" des PLP ; 5,5 temps plein sur les 18 demeurent réservés aux PLP.

Plusieurs types d'aide sont apportés :

- le groupe *Autorité-gestion de la classe*, qui rassemblait en janvier 2001 quatorze professeurs de toute discipline et devait fonctionner toutes les semaines jusqu'à fin juin ; déchargés d'une classe, les membres du groupe, qui sont âgés en moyenne de 40 ans, reçoivent une formation et travaillent à une analyse de pratiques avec un membre d'ACAPELA ; ils font l'objet d'un tutorat par des pairs désignés par les IA-IPR. Ce dispositif est engagé sur une base contractuelle qui réunit l'intéressé, son chef d'établissement, la direction de l'IUFM et l'inspecteur responsable. L'hypothèse formulée est celle d'une requalification.

- Un tutorat peut être assuré par des tuteurs rémunérés en HSE, sur désignation de l'inspecteur.
- Suivi professionnel de personnels en réadaptation, après un congé de reconversion au CNED, après un congé de longue maladie, etc. 25 enseignants sont suivis depuis la rentrée 2000.
- Suivi des problèmes de santé des ATOS : 3 en 99-00, 10 de la rentrée 2000 à janvier 2001.

Des résultats qui déçoivent souvent les responsables comme les représentants des parents d'élèves

A Lyon, comme dans d'autres académies, ces difficultés professionnelles sont le fait d'un pourcentage très limité de personnes. Mais ces dysfonctionnements sont largement soulignés par les responsables du système comme par les parents d'élèves et le sujet divise : les responsables du dispositif estiment qu'un meilleur travail d'équipe dans les établissements permettrait de résoudre une partie des difficultés. Les proviseurs de LEGT évoquent un manque de soutien des inspecteurs territoriaux et dénoncent le retard pris dans les situations difficiles ; ils ressentent "un grand vide de l'institution". Les proviseurs de LP considèrent qu'il n'y a pas de réponse satisfaisante en cas d'insuffisance professionnelle et que les IEN-ET sont très démunis. Les principaux se disent "abandonnés systématiquement par les inspecteurs en cas d'insuffisance professionnelle des enseignants", et considèrent le traitement effectif des cas graves comme leur demande prioritaire à l'autorité académique. Les inspecteurs du premier degré relèvent que les enseignants en difficultés se retrouvent dans une proportion importante dans les brigades de remplacement dont ils désorganisent le fonctionnement.

Il ressort essentiellement que l'académie de Lyon, comme bien d'autres, se heurte, malgré le travail réalisé, à des difficultés d'autant plus tenaces que les corps d'inspection peinent à assurer le suivi des enseignants qu'ils ont repérés comme étant en difficulté et donnent la priorité au suivi des établissements. Les délais de prise en charge sont considérés par les inspecteurs comme encore très longs.

Il serait nécessaire que l'académie procède à une évaluation des dispositifs ACAPELA et ARPE, qui fait actuellement défaut et puisse à la fois faire connaître les succès obtenus et cerner les obstacles qui freinent le traitement des difficultés professionnelles. Une organisation plus cohérente de la gestion des ressources humaines du rectorat pourrait contribuer à améliorer la prise en charge des personnels en difficultés. Le développement de la collaboration, déjà engagée, avec les chefs d'établissement et les gestionnaires est également de nature à faciliter les signalements en temps utile.

La qualité et l'engagement des enseignants comme des personnels d'encadrement sont des éléments essentiels d'explication des résultats favorables de l'académie. Pour autant, des fragilités se font jour : un appel plus important à des personnels non titulaires - listes complémentaires du premier degré, contractuels et vacataires du second degré -, des postes difficiles à pourvoir dans certaines zones peu demandées et certaines disciplines, une difficulté croissante à assurer les suppléances notamment dans les régions excentrées de l'académie.

Dans le domaine pédagogique également se dessinent des inquiétudes nouvelles : la formation initiale est inégale, la formation continue ne répond pas bien aux besoins repérés et en particulier prend mal en charge les évolutions non disciplinaires du système éducatif ; surtout, alors que l'impact des inspecteurs de l'Éducation nationale demeure fort dans le premier degré, une certaine dispersion de leurs missions éloigne les corps d'inspection du second degré, les IA-IPR essentiellement, des équipes de terrain.

Il y a place pour une réflexion nouvelle sur le pilotage des corps d'inspection et la redéfinition de leurs missions. Il apparaît notamment souhaitable que les IA-IPR puissent être plus présents dans les établissements et que leurs observations soient par ailleurs davantage prises en compte dans la conception de la formation initiale comme de la formation continue.



LES APPROCHES PEDAGOGIQUES

Il ne s'agit pas ici de procéder à une analyse de chaque discipline ou à une observation exhaustive des pratiques pédagogiques de l'académie, mais plutôt d'essayer de discerner ce qui, au travers des visites d'établissement et des entretiens avec les cadres de l'académie, transparait de la façon dont les équipes pédagogiques de l'académie s'approprient les réformes nationales, qu'il s'agisse de nouveaux programmes, de nouveaux dispositifs, de la gestion de l'hétérogénéité des élèves ou bien de la mise en place des technologies de l'information et de la communication.

LA PRISE EN COMPTE DES REFORMES NATIONALES

Ces réformes comprennent à la fois de nouveaux dispositifs et de nouveaux programmes. Leur mise en œuvre dépend en partie des représentations, c'est-à-dire des traditions disciplinaires ou des "cultures d'établissement" qui constituent un "terreau" plus ou moins favorable à leur mise en place.

L'ACCUEIL DES REFORMES

Les traditions disciplinaires jouent un rôle en ce domaine. En histoire et géographie, par exemple, on note la forte capacité des professeurs à intégrer de nouveaux enseignements, surtout en collège. En sciences et techniques industrielles (STI), on explique la rareté des réticences par le fait que les professeurs apprécient généralement la remise en cause suscitée par le changement.

Ailleurs, des réformes peuvent être bien accueillies parce qu'elles ne bouleversent pas l'esprit de l'enseignement dans lequel elles s'inscrivent et en facilitent plutôt l'exercice. C'est le cas en sciences économiques et sociales (SES), où les travaux personnels encadrés (TPE) et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) relèvent de pratiques familières à la discipline et où les programmes sont allégés : aussi les professeurs sont-ils en pointe pour les TICE et fortement impliqués dans les TPE. C'est également le cas en sciences de la vie et de la Terre (SVT) où on note une participation effective à la rénovation que constitue l'enseignement expérimental assisté par ordinateur.

Au contraire, dans les disciplines où les nouveaux dispositifs s'accompagnent d'une baisse des horaires en classe entière pour des programmes dont on conteste l'allègement (comme en mathématiques ou, dans une moindre mesure, en histoire et géographie au lycée), l'accueil est plus mitigé. Il en est de même pour les réformes qui ne paraissent pas à tous apporter de nouveauté réelle, comme en SES le nouvel enseignement d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), sur lequel les professeurs sont partagés.

Dans les établissements visités, ce qui influe sur l'ouverture d'esprit avec laquelle on accueille les réformes est surtout la façon dont ces dernières s'inscrivent dans une "culture d'établissement".

L'attitude des enseignants peut être réservée à l'égard des réformes quand l'harmonie semble établie entre la nature du public enseigné, les méthodes pédagogiques et les attentes des parents. Ainsi, le lycée Edgar Quinet à Bourg-en-Bresse, "demandé et obtenu par des enseignants qui attendent souvent depuis fort longtemps", a un corps professoral relativement âgé et de grande ancienneté ... "parfaitement adapté à son public scolaire", avec des exigences et des résultats accordés aux attentes des élèves et des parents, mais "très réticent aux nouveautés institutionnelles." C'est également le cas du collège Jean Moulin à Lyon, où le corps professoral, plus âgé et plus stable que la moyenne académique, répond globalement aux attentes des parents et ne s'intéresse que de loin aux réformes. A l'opposé, dans des établissements très difficiles, la mise en place des réformes est seconde : ce qui prime est la nécessaire gestion de l'hétérogénéité du public, de la violence et de la faiblesse générale du niveau.

Dans les établissements où la diversité est plus grande, l'accueil fait aux réformes est divers selon les traditions de l'établissement ; il est vécu d'une manière nuancée selon les dispositifs, présentant parfois et simultanément les inquiétudes réelles des uns et les initiatives déterminées des autres.

Enfin, on voit des réticences naître après la mise en œuvre de certains dispositifs, par exemple en LP les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP) ou, en collège, les parcours diversifiés : si on reconnaît leur caractère enrichissant et le rôle qu'ils jouent dans la fédération des équipes, le temps important de préparation et de concertation qu'ils exigent peut être décourageant. L'appui des corps d'inspection peut alors être déterminant : s'ils ne parviennent pas à soutenir les équipes, on peut douter de la pérennité des dispositifs.

LA MISE EN ŒUVRE DES REFORMES : REFORMES STRUCTURELLES ET NOUVEAUX PROGRAMMES.

Des dispositifs concentrent l'attention des collèges et des lycées

Ce sont :

- le nouvel enseignement que constitue au collège l'éducation civique, au lycée l'Education Civique, Juridique et Sociale (ECJS) ;
- l'aide individualisée¹⁹⁷ en 6^{ème} et en 2^{nde} ;
- les dispositifs fondés sur au moins deux disciplines, visant à développer l'autonomie et à donner du sens aux apprentissages en exploitant les centres d'intérêt des élèves : travaux croisés et parcours diversifiés au collège, Travaux Personnels Encadrés (TPE) au LEGT et Projets pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP) au LP.

Leur mise en œuvre dépend de plusieurs éléments

Leur mise en œuvre est elle aussi diverse, dans une même discipline selon qu'on est en collège ou en lycée et d'une discipline à l'autre. Des rapports des inspecteurs généraux

¹⁹⁷ NB. L'aide individualisée sera développée ci-dessous dans le chapitre qui porte sur le traitement de l'hétérogénéité.

sur leur discipline, il ressort que cette mise en œuvre dépend largement du dynamisme de la discipline dans l'académie, de la formation des enseignants et de l'action des corps d'inspection. Mais les visites d'établissements précisent ces données en montrant en outre l'importance de la politique d'établissement, le rôle de la préparation dans une mise en œuvre réussie des réformes, le besoin de relais pour que des professeurs, généralement considérés comme très compétents et dévoués à leurs élèves, réorientent leurs méthodes et leur manière de travailler.

➤ ***Les politiques d'établissement***

La mise en œuvre de l'ECJS est un exemple du poids des représentations que les établissements ont des disciplines. Ainsi, sur 76 lycées publics et privés observés par l'IA-IPR de SES, l'heure d'ECJS n'est confiée à des professeurs de SES que dans 18% des lycées en 2^{de}, dans 10% d'entre eux en 1^{ère} (mais à plus de 50% dans les 1^{ère} ES). Cette répartition ne répond pas toujours aux vœux des professeurs de SES, mais à l'habitude qui se prend de considérer que l'ECJS relève d'abord de l'histoire-géographie et prolonge, au lycée, l'éducation civique assurée au collège par les professeurs de ces disciplines. Quant aux professeurs de lettres, malgré leur expérience du débat et de l'argumentation qui font partie des nouveaux programmes, ils n'interviennent pour ainsi dire jamais dans l'ECJS.

La vitalité diverse des disciplines peut également jouer un rôle dans la manière dont elles trouvent leur place dans les nouveaux dispositifs : ainsi les hispanisants, et plus généralement les linguistes, se laissent souvent marginaliser dans les TPE, comme au collège dans les travaux croisés, contrairement à ce qui se passe en SES et SVT. Mais ce n'est pas une règle : en lettres, sans pilotage réel de la part des IA-IPR, les professeurs sont présents et actifs dans les TPE.

➤ ***Les horaires influent sur la mise en œuvre de certains dispositifs***

Au collège, les horaires empêchent parfois les professeurs de participer autant qu'ils le voudraient à des travaux croisés ou des parcours diversifiés. Ainsi, en SVT, les professeurs ont en général 12 classes entières chacun ; 42 à 46% des divisions ont un effectif inférieur ou égal à 20 élèves, mais plus de 50% un effectif de plus de 20 élèves (moins de 24 en ZEP), ce qui rend difficile un enseignement expérimental et différencié. Les principaux doivent donc choisir entre des conditions qui favorisent ces objectifs de la discipline, avec le moins d'élèves possible par groupe, ou un temps disponible pour des travaux croisés et des parcours diversifiés.

Au lycée, la pratique du débat argumenté en ECJS demande du temps pour se développer, ce qui ne peut se faire quand, au lieu des deux heures par quinzaine préconisées par les textes officiels, les professeurs ne disposent que d'une heure hebdomadaire.

➤ ***La préparation des réformes dans les établissements, qui relaie et accompagne l'action académique, joue un rôle prépondérant dans leur réussite.***

La politique des établissements est ici liée à l'action des corps d'inspection et à leur présence sur le terrain. Elle illustre le besoin maintes fois réaffirmé d'une diffusion rapide de l'information, d'un accompagnement et d'un suivi organisés des équipes.

On note souvent chez les professeurs la méconnaissance des textes officiels, qu'ils doivent parfois se procurer seuls, mais surtout une compréhension superficielle ou erronée

des enjeux et des objectifs des dispositifs de la réforme. Dans un lycée visité, ni les professeurs principaux ni les élèves ne percevaient l'aide individualisée en 2^{de} comme une aide spécifique, les premiers la confondant avec le soutien, les seconds avec un simple cours. Les heures de soutien financées par le conseil régional et rencontrant un gros succès achevaient d'obscurcir le concept et l'organisation de l'aide individualisée. Et cet exemple n'est pas exceptionnel. Dans ce même lycée, les professeurs assurant l'ECJS affirment ne pas avoir compris, à la lecture des textes officiels, les objectifs et les modalités de mise en œuvre de cet enseignement : "cet enseignement a été introduit avec trop peu de préparation (un mercredi après-midi) ; il y a confusion entre discussion d'idées et apprentissage du débat lui-même. Les objectifs sont erronés, les ressources pédagogiques non adaptées."

En LP, l'action convergente et suivie de l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) correspondant de l'établissement et du chef de travaux assure la réussite des PPCP en clarifiant les enjeux et les objectifs de ces dispositifs. Elle poursuit ainsi, dans l'établissement, l'action de préparation effectuée au niveau académique par les corps d'inspection, mais qui ne suffit pas à résoudre les problèmes rencontrés par les professeurs lors de la mise en œuvre. Dans deux des trois LP visités par exemple, les finalités du PPCP sont encore mal perçues des professeurs, qui y voient une perte de temps, et parfois des élèves, parce que les compétences visées à travers la réalisation sont mal identifiées ou peu formalisées : "le thème d'étude semble être l'objet principal, les capacités et compétences à développer n'étant pas ou peu formalisées. À ce titre, certains professeurs n'adhèrent pas toujours aux projets, ils ont des difficultés à se positionner dans une pluridisciplinarité qui ne leur paraît pas évidente."

Dans l'un des collèges visités, à Saint-Étienne, les parcours diversifiés, mis en place avec intérêt par les professeurs, ont été rapidement abandonnés : l'équipe éducative attribue cette décision à un manque de soutien de la part des corps d'inspection. Le même établissement qui avait reçu l'appui très apprécié d'un IA-IPR pour élaborer un projet de contractualisation, exprimait le regret d'avoir vu le projet mis en veilleuse. Fréquemment les déclarations des professeurs et des chefs d'établissement font ainsi état de fortes attentes à l'égard des corps d'inspection en même temps que d'une impression de *solitude* : on regrette une information absente ou trop tardive (pour l'ECJS notamment), une explication des textes mal assurés, des échanges trop rares et distendus avec les inspecteurs (sauf en mathématiques, discipline parfois donnée en modèle par les professeurs des autres disciplines).

Tout dépend, dès lors, du dynamisme particulier des équipes d'enseignement et de direction. Ce dynamisme se porte plus volontiers, selon les cas, sur tel ou tel aspect de la réforme, ce qui explique le tableau très diversifié que produit sa mise en œuvre.

Dans le même collège évoqué ci-dessus où l'on a abandonné les parcours diversifiés, la réflexion pédagogique active des enseignants, leur solide compétence professionnelle et l'aide vigilante de la direction ont permis d'installer des dispositifs d'accompagnement et d'aide individuelle des élèves de 6^{ème} très performants. Dans un autre collège, Jean Moulin à Lyon, c'est l'élaboration du projet d'établissement qui permet à des groupes de travail de faire progresser dans les esprits la compréhension de la réforme et d'organiser des études dirigées en 6^{ème} et des travaux croisés. Le lycée E.Quinet est un bon exemple de l'importance de la préparation dans la réussite d'une réforme. Alors que l'ECJS, mal préparée, y produit des résultats décevants, les TPE sont "une belle réussite" parce

qu'ils ont bénéficié d'une préparation attentive : expérimentation en 1999-2000 et diffusion d'une réflexion interne sur ce travail qui a fondé l'engagement des professeurs cette année sur des bases pédagogiques solides ; séances d'information, notamment sur la liste des thèmes et des exemples de sujets ; organisation réfléchie des horaires.

Cet effet de l'absence ou de la présence d'une préparation est visible au niveau académique. L'accumulation et le nombre des réformes ont conduit les corps d'inspection à cibler, par année, tel ou tel aspect de la réforme : le pilotage sur l'ECJS, fort la première année, s'est déplacé ensuite vers les TPE, expliquant en partie la relative réussite des TPE (et des PPCP) dans l'académie mais entraînant une moindre mobilisation des enseignants sur l'ECJS. Cependant les collèges se sentaient abandonnés ; au cours de l'année 2000-2001, ils ont à nouveau fait l'objet d'interventions des inspecteurs, l'effort portant principalement sur la classes de 6^{ème}. En mathématiques, l'accumulation des réformes jointe à la diminution des horaires met en péril l'aide individualisée.

On attend généralement une pause dans les réformes.

La mise en œuvre des nouveaux programmes

Elle présente la même diversité et les mêmes difficultés que la mise en œuvre des réformes structurelles.

➤ ***Elle suppose la connaissance et la compréhension des textes officiels par les professeurs, ce qui ne va pas de soi.***

Dans certains établissements, comme au lycée E. Quinet de Bourg-en-Bresse, l'équipe de direction assure elle-même l'information des professeurs sur les textes officiels, dont les programmes et les dispositifs nouveaux. Dans le LP A.Cusin de Caluire où les finalités du PPCP sont encore mal perçues, les professeurs connaissent bien en revanche les programmes d'enseignement et également, grâce à leurs relations avec le chef de travaux et l'IEN correspondant, l'évolution de contenus et des pratiques.

Mais on voit souvent que les professeurs doivent se procurer eux-mêmes les textes et leurs commentaires. En français par exemple, faute d'une politique d'information et de communication organisée par les IA-IPR, les professeurs d'un lycée disent avoir l'impression de "travailler dans le brouillard." Et les réunions de réflexion sur les nouveaux programmes faites en lettres par les IA-IPR à raison d'un ou de quelques professeurs par établissement n'ont pas eu les retombées attendues sur l'ensemble des professeurs. D'après les rapports d'inspection de lettres, environ 50% des professeurs ont du mal à mettre en œuvre les nouveaux programmes, en particulier l'organisation de l'enseignement en séquences décloisonnées. En histoire et géographie, les réformes conduisent peu de professeurs à renouveler leurs démarches : généralement, "on recycle les anciens programmes".

Aussi une vision claire des objectifs et des contenus des nouveaux programmes dépendrait-elle, aux yeux des IGEN correspondants des disciplines dans l'académie, d'une présence accrue des inspecteurs dans les établissements qui réponde aux attentes exprimées par les professeurs et qui évite que ne s'exprime un sentiment de solitude.

➤ ***La compétence didactique des enseignants joue enfin un rôle important dans la mise en œuvre des programmes.***

La compétence et le dévouement des professeurs à leurs élèves sont soulignés dans la plupart des rapports de visites d'établissements. Ils sont même parfois considérés

comme “un atout important dans la recherche amorcée des voies nécessaires à la diversification pédagogique.” Mais ces capacités professionnelles, pour mieux servir les exigences de la réforme, demandent une réflexion didactique et une formation continue encore insuffisantes.

C'est pourquoi on regrette la disparition, en mathématiques, des journées inter-académiques de réflexion sur les programmes. C'est pourquoi on demande, en STI, la mise en place de groupes académiques de réflexion pédagogique.

L'accueil fait aux réformes est souvent affaire de mentalités et de représentations : les traditions disciplinaires, les “cultures d'établissement” y jouent un rôle non négligeable. Leur mise en œuvre, pour l'instant récente et en marche, est très diverse selon les politiques d'établissement. On gagnerait à l'évidence à une présence plus forte des corps d'inspection dans les établissements et à une politique de diffusion de l'information qui puisse "éviter les on-dit, source d'inquiétude et d'incertitude qui retardent, quand ils ne l'altèrent pas, l'adhésion des professeurs à la politique ministérielle.”

L'accumulation des réformes semble jouer parfois contre la réforme elle-même, soit parce qu'elle conduit les établissements et les corps d'inspection à choisir ou à distribuer dans le temps celles sur lesquelles ils feront porter leurs efforts au détriment des autres, soit parce que la dépense de temps et d'énergie demandée par certains dispositifs détourne des professeurs de s'y engager résolument. La réforme comprend plusieurs dispositifs complexes, outre le renouvellement des programmes : il semble difficile de les conduire tous simultanément.

LE CAS PARTICULIER DES TICE : UN ENGAGEMENT CERTAIN, MAIS QUI VARIE SELON LES DISCIPLINES

D'une manière générale, on constate que les enseignants mettent de plus en plus souvent les TICE au service des apprentissages et de la réussite de leurs élèves. L'académie de Lyon n'échappe pas à cette observation, comme en témoigne la vitalité du site académique : dans chaque discipline, des groupes d'enseignants et de formateurs, en liaison avec l'inspection régionale, travaillent à l'intégration des TICE dans les enseignements et à la diffusion la plus large des pratiques innovantes observées dans ce domaine. Parmi les groupes les plus actifs, il convient de citer ceux relatifs aux mathématiques, aux sciences physiques et aux sciences de la vie et de la Terre.

L'intégration des TICE dans les contenus et dans les pratiques d'enseignement se fait de manière différenciée selon les disciplines :

- Dans les disciplines telles que les lettres, l'histoire-géographie, et les mathématiques, l'usage des TICE concerne plus particulièrement les concepts. L'Internet permet aux professeurs et aux élèves d'accéder aux banques de données et aux applications interactives. Même si les enseignants sont encore peu nombreux à fabriquer ou à utiliser des outils pédagogiques à base de multimédia, on observe lorsque tel est le cas des modifications dans les pratiques en classe.
- Dans les disciplines technologiques et professionnelles, (dans le secteur de la production comme dans celui des services), l'informatique est directement liée aux connaissances à acquérir. En sciences et techniques industrielles, par exemple, l'utilisation des TICE est naturelle, notamment en construction, avec la large utilisation des modeleurs volumiques ; l'académie de Lyon n'est pas en retard dans

ce domaine. Cette utilisation varie selon les niveaux et les champs disciplinaires et l'on observe des situations très contrastées (par exemple entre atelier et dessin ou automatismes). À l'extrême, dans certains champs les élèves ne travaillent plus que sur informatique, au risque de perdre le contact avec le concret ; la vigilance s'impose, sans compter que l'intérêt de certains outils et logiciels reste à prouver.

En économie et gestion, la mise en place de coordonnateurs tertiaires, assurant notamment la maintenance du parc informatique et la gestion des espaces spécialisés, ainsi que l'animation pédagogique (projet tertiaire, PPCP) et les contacts avec les partenaires professionnels, renforce l'engagement des enseignants.

Le cas des disciplines expérimentales, telles que les sciences de la vie et de la Terre ou les sciences physiques, est tout à fait spécifique : les activités expérimentales peuvent y être assistées par ordinateur et les élèves bénéficient alors d'une aide pour relever données et simulations, ce qui leur permet de se concentrer davantage sur l'interprétation des résultats obtenus que sur le tracé de courbes.

En sciences physiques, l'ordinateur outil de laboratoire est présent dans tous les lycées, et dans une moindre mesure au collège ; près d'un enseignant sur deux y a recours, les usages de l'ordinateur ayant eux-mêmes évolué en se diversifiant autour des pôles audiovisuel et Internet.

En SVT, l'implication dans la rénovation entreprise de l'enseignement expérimental assisté par ordinateur (ExAO) est effective, le serveur académique comportant une banque spécifique de données largement utilisée et régulièrement enrichie ; les liens constitués entre le serveur de Lyon et celui de chaque académie ont fait évoluer les modalités de l'enseignement scientifique dans cette discipline.

La présence d'un enseignant expérimenté et motivé, l'existence dans l'établissement de logiciels pédagogiques de qualité, une organisation interne adaptée, l'accès à des réseaux informatiques... sont autant de facteurs qui semblent favoriser l'utilisation des TICE par les enseignants. Le manque d'équipement, les problèmes de maintenance, l'absence de personnes ressources sont au contraire perçus comme un frein à leur développement.

Actuellement, dans la plupart des établissements, les ordinateurs sont regroupés dans des salles informatiques ; ils sont souvent reliés en réseau : c'est le cas dans la quasi totalité des lycées professionnels relevant du tertiaire. Cette disposition induit un travail collectif guidé par le professeur ; même si ce type de travail est utile, *une réflexion est à conduire sur une nécessaire diversification de l'utilisation des machines et sur les conséquences en matière d'installations informatiques qui en résulteront : équipement de CDI, salles spécifiques à un groupe de disciplines, accès au réseau de l'établissement à partir des salles de classe...* La mise en place des actions pédagogiques impliquant plusieurs disciplines (TPE, PPCP et ECJS en lycée, itinéraires de découvertes en collège...) ne peut que renforcer cette donnée.

La situation des TICE dans l'académie ne lui est pas spécifique. Une évolution des pratiques pédagogiques est engagée, impliquant essentiellement un travail collectif. Elle repose sur un équipement adapté et sur la présence de personnels compétents. Il apparaît aujourd'hui nécessaire de conduire une réflexion renouvelée sur les pratiques et sur ce qu'elles induisent en matière d'équipement.

LE TRAITEMENT DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

DANS LE PREMIER DEGRÉ

La mise en œuvre de la politique des cycles suscite un certain scepticisme des responsables départementaux et des inspecteurs de l'Éducation nationale : on s'accorde à estimer qu'elle est loin d'être effective sur le terrain et qu'elle tend à s'essouffler.

Pourtant, si les conseils de cycle sont le plus souvent limités à la gestion du quotidien, s'ils ne parviennent certes pas tous à élaborer de progressions concertées, si les projets de cycles, lorsqu'ils existent, sont encore loin d'intégrer une réflexion de nature didactique sur les inflexions à apporter aux progressions prévues, les équipes de circonscription exercent une action néanmoins déterminée sur des éléments essentiels de la politique des cycles.

Dans les quatre circonscriptions visitées, inscrites dans des contextes fort différents, les choix de l'inspecteur traduisent l'attention portée à l'évaluation des élèves et à la remédiation nécessaire : ici, l'évaluation en vue d'apporter l'aide aux élèves appropriée est au cœur du projet de circonscription, là des séances d'animation pédagogique sont centrées sur le repérage de la difficulté et sur la remédiation ou encore sur l'évaluation de CE² et de 6^{ème}. Ailleurs encore, les rapports d'inspection traduisent très clairement les attentes de l'inspecteur : mise en place de progressions de cycle, adaptation des exigences aux compétences acquises par les élèves, prise en compte des situations individuelles d'élèves, conception et mise en œuvre d'un travail différencié. Ailleurs encore, dans un contexte particulièrement difficile, le protocole national d'évaluation de CE² et les exercices proposés par les banques de données ont été retravaillés pour répondre aux besoins de la circonscription ; des outils d'évaluation de l'oral ont été produits.

Ce travail s'inscrit inégalement dans la réalité des écoles ; certaines écoles réalisent effectivement des bilans de début d'année, mettent en place des activités de soutien, mais sans doute pourrait-on généraliser l'invitation, faite explicitement par les évaluateurs dans une circonscription visitée, à développer l'utilisation des outils d'évaluation pour piloter la classe et instaurer une différenciation pédagogique plus fine. À noter l'incitation déterminée de l'inspecteur d'une circonscription urbaine difficile à développer les classes à deux cours (CP-CE¹, CM¹-CM², la classe de CE² restant une classe "d'articulation") et les effets positifs de cette politique sur le terrain en termes de différenciation pédagogique et de stabilisation des élèves. Dans certaines des écoles visitées, en revanche, la coordination au sein d'un cycle et, *a fortiori*, entre cycles demeure très modeste, la différenciation pédagogique reste un mot.

Un "comité de pilotage des évaluations CE²-6^{ème} de l'académie de Lyon" a été mis en place à la rentrée 2000, sous la présidence d'un inspecteur d'académie, coordonnateur académique. Il associe notamment des membres de l'IUFM, des inspecteurs du premier et du second degré, des conseillers pédagogiques et certains services du rectorat. Il est chargé de proposer au recteur un projet pour organiser la procédure des évaluations et remettre en place, au niveau académique, un dispositif de remédiation. Cette relance de l'utilisation des évaluations devrait trouver sur le terrain un écho et peut aider au renouvellement nécessaire de la réflexion.

Comme dans d'autres académies d'ailleurs, la difficulté scolaire conduit à deux démarches : l'allongement de cycle (ou tout simplement le redoublement), dont le poids a été relevé particulièrement en circonscription à dominante rurale et dans la circonscription observée en zone sensible, et l'appel au réseau d'aide spécialisé (RASED). Dans la circonscription à dominante rurale, il est apparu évident que le redoublement était intégré comme une réponse normale à la difficulté sans qu'il y ait de réelle interrogation sur son opportunité.

Les responsables académiques émettent des réserves sur le fonctionnement des RASED, un inspecteur d'académie soulignant le "divorce croissant entre les maîtres des classes et ceux des RASED" et relevant une maîtrise insuffisante des réseaux par les IEN. Les quelques constats réalisés sur le terrain confirment la difficulté à assurer le lien indispensable entre les maîtres des réseaux et ceux des classes, y compris dans certains réseaux fonctionnant plutôt mieux que d'habitude et cherchant à travailler avec les maîtres des classes. *Un travail conjoint dans les classes est évidemment à encourager. Sans doute faudrait-il à tout le moins que, pour faciliter le retour en classe des élèves, soit conduit en liaison avec l'IUFM un travail d'analyse des outils des réseaux et que les maîtres des réseaux soient incités à utiliser des documents cohérents avec ceux des classes.*

En dépit d'un certain pessimisme sur la politique des cycles, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves dans le premier degré constitue un élément important de l'action des inspecteurs de l'Éducation nationale et cette action trouve une certaine réalité sur le terrain. Néanmoins, il reste indispensable de renouveler la réflexion sur certains points essentiels (utilisation par les maîtres de l'évaluation, rôle du redoublement) et de préciser les modalités d'action des RASED.

DANS LE SECOND DEGRE

Le recrutement des élèves et la constitution des divisions

Une hétérogénéité des divisions affirmée, mais "modulée"

Les visites d'établissements montrent que le principe de l'hétérogénéité régit la plupart du temps la constitution des divisions, ce qui n'empêche pas les classes d'avoir des comportements et des niveaux différents, ou qu'une certaine homogénéité soit reconstituée, par exemple en 2^{nde}, par le jeu des options (classes européennes, options de musique, histoire des Arts ou langues vivantes. L'un des lycées visités en est un exemple : "L'analyse de la composition des divisions de 1^{ère} montre que, l'an dernier, deux divisions de seconde ont orienté environ 80% des élèves admis en classe supérieure en 1^{ère} L ou en 1^{ère} S. Pour une autre division de 2^{nde}, ce sont près de 60% des élèves qui ont été orientés en 1^{ère} STT." Si la présence d'une classe européenne explique cette situation, il reste que l'hétérogénéité de principe qui préside à la constitution des divisions de 2^{nde} paraît être atténuée dans les faits dans ce cas précis.

En outre, on rencontre un type particulier d'hétérogénéité quand un établissement recrute deux types d'élèves très différents : des élèves sélectionnés et fortement motivés, choisis sur dossiers pour des formations pointues ou rares (comme au collège Jean Moulin de Lyon ou au LP Haubtmann à Saint-Étienne) et des élèves issus de leur secteur de recrutement ou en échec scolaire comme au LP. Dans ce cas, le problème est de faire réussir les seconds aussi bien que les premiers.

Des initiatives pour prendre en compte l'hétérogénéité

On note cependant de nombreuses initiatives pour réduire l'hétérogénéité des résultats et des niveaux à un moment ou à un autre de la scolarité. Ainsi, au lycée Aragon de Givors où les classes de 2nde accueillent des élèves issus de collèges très différents, l'action du centre d'information et d'orientation (CIO) auprès de ces collèges a permis de mieux réguler les orientations des élèves de 3^ème et de réduire le taux des redoublements ou des réorientations. Parallèlement au lycée, dans les trois premières semaines de l'année scolaire, l'analyse des évaluations de 2nde, des entretiens individuels menés par les professeurs principaux et par la conseillère d'orientation (COP) avec les élèves et les familles, des réunions d'information des autres professeurs de 2nde permettent d'identifier très vite les élèves en difficulté et d'organiser le suivi de leur scolarité. Au LP G.Voisin de Bourg-en-Bresse, certains élèves font l'objet d'un suivi pédagogique étroit sous la responsabilité des conseillers principaux d'éducation (CPE) : suivi des conseils de classe, surveillance des cahiers d'élèves, "fiche hebdomadaire de suivi de l'élève", entre autres, permettent d'assurer un dialogue ouvert et responsable entre l'élève, les acteurs de l'établissement et les parents.

Dans le même ordre d'idées, le choix de l'hétérogénéité, globalement mise en place depuis la 6^ème, a conduit le collège Gambetta de Saint-Étienne à définir avec précision le profil des élèves susceptibles de tirer parti des classes spécifiques, 3^ème d'insertion et 3^ème technologique : élèves de bonne volonté mais connaissant des difficultés d'apprentissage dans le premier cas, élèves bénéficiant d'un bon potentiel scientifique avec des difficultés en français dans le second.

Enfin, surtout dans les LP, le tutorat des élèves en difficulté par les professeurs, l'évaluation attentive des résultats et des comportements (assiduité, ponctualité, intérêt,...), le choix de démarches pédagogiques incluant des activités pratiques destinées à aider l'élève à se structurer sont des exemples des moyens mis en œuvre pour traiter l'hétérogénéité et la grande difficulté.

Les structures de soutien et de remédiation

Les rapports des IGEN montrent que la mise en place des structures ne suffit pas à susciter une didactique efficace d'aide et de soutien.

En collège

L'offre de structures, les espaces de temps dégagés ne suffisent pas à créer un enseignement adapté à l'hétérogénéité des élèves si les enseignants n'en éprouvent pas le besoin.

En mathématiques, par exemple, les horaires planchers sont majoritaires et la diminution des horaires est mal vécue. En histoire et géographie, une situation identique suscite les lamentations des professeurs. Pour autant, dans l'une et l'autre de ces disciplines, les horaires dégagés ne servent pas au soutien, à la remédiation ou à la diversification des enseignements. En mathématiques, les professeurs ne trouvent pas de temps pour utiliser tous les moyens disponibles en heures supplémentaires effectives (HSE) en faveur de la remédiation, des études dirigées et de la vie de classe. En histoire et géographie, les professeurs ne s'impliquent guère dans les travaux croisés ou les parcours diversifiés qui jouent pourtant un rôle dans le traitement de l'hétérogénéité : en effet, après

les dispositifs de remise à niveau en 6^{ème} qui supposent une identification des lacunes ou des besoins, au cycle central, avec les travaux croisés ou les parcours diversifiés, on part des intérêts et des forces des élèves pour les faire progresser. Dans ces deux exemples, il ne suffit pas que des heures soient disponibles pour que les professeurs s'engagent dans les dispositifs permettant de traiter diversement l'hétérogénéité.

Les visites d'établissement montrent cependant des cas nombreux où la remise à niveau des élèves de 6^{ème} a été organisée avec efficacité. Ainsi, au collège Gambetta, grâce à l'action vigoureuse de l'équipe de direction et à la réflexion des enseignants, l'accent est mis sur l'accueil des élèves de 6^{ème} : outre des séances hebdomadaires au CDI par demi-classes et des ateliers de lecture fonctionnant sur des projets ciblés pour différents niveaux d'élèves, l'aide individualisée en français et en mathématiques vise à "doter les élèves des outils de travail dont ils ont besoin immédiatement ou à court terme" et est jugée performante.

En lycée

L'aide individualisée de seconde existe généralement partout pour ce qui est des horaires et des effectifs, mais elle n'est pas pour autant toujours authentique : si elle a une efficacité, ce n'est pas dans le domaine pour lequel elle a été conçue, la remise à niveau des élèves qui rencontrent des difficultés.

En mathématiques, dans un certain nombre d'établissements, elle n'est pas "individualisée" et revient à des travaux dirigés supplémentaires par demi-groupes. C'est la même chose en Lettres, où elle ne se distingue pas des modules également devenus des travaux dirigés en demi-groupes.

Tout se passe comme si ces structures de remédiation servaient à réduire de plus en plus l'anonymat qui laisse en classe entière l'élève face à lui-même, la distance entre l'élève et le professeur, éventuellement la distance qui sépare l'élève du savoir quand, dans l'heure d'aide individualisée, le professeur aide un élève à travailler. Cela explique que les délégués d'élèves au conseil académique de la vie lycéenne (CAVL) aient exprimé leur satisfaction de l'aide individualisée et dit qu'elle avait permis à certains de leurs camarades de passer dans la classe supérieure.

Mais le point de vue des inspecteurs généraux est différent, car ils rapportent l'aide individualisée à son objectif : or elle ne produit pas, dans la majorité des cas, de démarches particulières, propres à remédier à des lacunes ciblées et dont les effets seraient visibles lors du passage en première.

La gestion de l'hétérogénéité en classe entière.

Les professeurs auraient probablement plus de facilité à se saisir avec efficacité des dispositifs spécifiques au traitement de l'hétérogénéité s'ils savaient déjà traiter cette dernière dans leurs classes. Or les rapports des inspecteurs généraux notent généralement la difficulté des professeurs, dans la plupart des disciplines, à gérer différents publics d'élèves dans le cadre d'une même classe. En outre, dans des disciplines traditionnellement considérées comme aptes à s'adapter à l'hétérogénéité des publics, c'est un autre type d'élève qui déconcerte les professeurs : ces derniers sont démunis devant les élèves violents et asociaux qui peuvent, même en très petit nombre, entraver l'activité de toute une classe : "ils ne peuvent gérer l'ingérable".

Cependant, les visites d'établissement indiquent que c'est dans certains établissements de ZEP que la compétence des professeurs à gérer les publics difficiles est la plus visible. Par ailleurs, dans un établissement où se côtoient deux types d'élèves, les uns sélectionnés (classes bilingues, concours du conservatoire) les autres non comme le collège Jean Moulin à Lyon, les professeurs ont du mal à faire progresser les seconds autant que les premiers. La "difficulté homogène" d'un public scolaire est peut-être plus facile à gérer que l'hétérogénéité du public. Dans ce cas, l'académie de Lyon n'est en rien différente des autres académies, à moins que la diversité et la disparité des publics y soient plus fréquentes et plus fortes qu'ailleurs.

Le rôle, dans cette réponse encore inadaptée à l'hétérogénéité des élèves, du manque d'outils et de formation.

Ce constat n'est pas incompatible avec la qualité généralement reconnue du corps professoral lors des visites d'établissements et lors des entretiens avec les chefs d'établissements. *Mais il apparaît indispensable de conforter la compétence des enseignants par une formation portant sur les outils dont la maîtrise favoriserait la prise en charge de l'hétérogénéité, en classe entière ou dans les dispositifs spécifiques.*

Certains domaines s'imposent qui concernent la plupart des disciplines.

Il s'agit d'abord de l'évaluation. L'évaluation diagnostique et formative est trop rare, entre autres en histoire et géographie, lettres, espagnol, SES, disciplines où l'évaluation est essentiellement sommative et parfois confondue avec la notation (lettres). En STI, au contraire, l'évaluation sommative est jugée mal conçue, car ne prenant pas suffisamment en compte les compétences acquises, les connaissances étant le plus souvent seules considérées. L'utilisation inégale de l'évaluation nationale de 6^{ème} (qui sert plutôt aux équipes de direction) et très exceptionnelle de celle de 2^{nde} (surtout en LEGT) pour identifier les profils d'élèves et constituer des groupes de besoins est également un signe de cette insuffisante maîtrise des procédures d'évaluation.

Il faudrait ensuite accentuer la réflexion didactique sur les processus d'apprentissage (lettres, histoire et géographie...) et, en LP, sur la démarche inductive en particulier dans les enseignements de laboratoire. En STI, il faudrait améliorer la connaissance des étapes du projet pédagogique. On regrette également, dans cette discipline, l'absence d'une politique académique concernant le soutien.

Les structures offertes pour gérer l'hétérogénéité sont inutiles si les professeurs n'en éprouvent pas le besoin. Mais ce besoin ne peut naître que si leur formation leur fournit également la culture et les outils qui favorisent la gestion de l'hétérogénéité en classe entière ou dans des dispositifs spécifiques, "tant il est faux de penser" comme le dit un IGEN à propos du rôle des IPR dans la formation, "que les évolutions sont spontanées." Comme le note un autre IGEN, "on sait enseigner, mais on ne sait pas aider dans l'optique d'une approche individualisée."

DEUX EXEMPLES DE GESTION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ ET DE PUBLICS DIFFICILES.

Il semble, d'après les visites d'établissements, que l'aptitude des professeurs à gérer l'hétérogénéité et les publics difficiles soit d'autant plus réelle qu'elle s'inscrit dans une politique globale et concertée de l'établissement.

L'exemple d'un lycée du bâtiment

Les professeurs, reconnus comme des professionnels de qualité et ne ménageant pas leurs efforts, se disent devenus des éducateurs qui socialisent les élèves avant de leur faire acquérir des compétences professionnelles, sans être préparés à cette nouvelle tâche. Les élèves sont décrits comme très difficiles, en échec, violents et agressifs, peu structurés.

L'établissement a agi dans plusieurs directions, entre autres :

- un travail important de communication, d'explications et d'échanges,
- une équipe de direction qui reconnaît et stimule le travail des enseignants,
- des démarches pédagogiques diversifiées, avec des réalisations pratiques qui restructurent les élèves,
- un accompagnement des élèves, un tutorat des élèves en grande difficulté (1 professeur pour 2 élèves).

Les résultats montrent une nette amélioration de la socialisation des élèves et de l'image du lycée, un accroissement continu des poursuites d'études et de l'emploi chez les élèves diplômés. Le pourcentage des élèves reçus au baccalauréat professionnel est supérieur à celui de l'académie. On relève néanmoins une difficulté encore sensible chez les élèves de CAP et de BEP avec une baisse parfois importante de leurs résultats.

L'exemple d'un établissement dont la carte des formations est hétérogène

Deux types de public scolaire sont présents dans le même établissement :

- des élèves sélectionnés, très motivés, pour une section d'arts graphiques unique dans l'académie (12 places), le PFI (Préparation de la Forme Imprimante) ;
- des élèves orientés par défaut en production mécanique.

L'équipe enseignante est elle-même hétérogène, comprenant un nombre important de contractuels peu formés (dans la section PFI principalement), mais solidaire et déterminée.

Les actions de l'établissement portent entre autres sur :

- un accueil des élèves soigné, réalisé avec une équipe théâtrale,
- une politique énergique de prévention,
- l'utilisation de l'évaluation de 2^{nde} pour organiser des modules où les élèves des deux filières sont brassés,
- le tutorat des élèves en difficulté (BEP productique) par des professeurs volontaires,
- le dédoublement des classes d'enseignement général de BEP productique,
- des démarches pédagogiques qui visent, par des activités de réalisation, à aider les élèves à se structurer.

Résultats : une quasi disparition de la violence, le lycée est "un havre de paix", des résultats excellents au BEP et au baccalauréat professionnel, exceptionnels en arts graphiques.

Ces deux exemples sont significatifs de la façon dont une politique d'établissement, qui mobilise tous les acteurs et qui cible bien ses actions, peut optimiser les possibilités

d'une équipe, pourtant diverses et comme ailleurs parfois déficientes, et vaincre l'hétérogénéité de niveau ou de comportement de ses publics d'élèves. Ils montrent également que la grande difficulté peut résister malgré tout à ces efforts.

LE TRAVAIL PERSONNEL DES ELEVES ET LES ETUDES DIRIGÉES.

Le travail personnel est un moyen de faire progresser tous les élèves, mais en particulier les élèves qui rencontrent des difficultés parce qu'ils sont peu aidés chez eux, parce qu'ils manquent de repères et de références, parce qu'ils n'ont pas la "culture" du travail intellectuel (réflexion sur ses productions, persévérance, entraînement, ...) : pris en compte par l'établissement, il permet d'atténuer les inégalités.

Ce domaine comprend tout ce qui relève de l'activité personnelle des élèves pendant les cours (lié aux pratiques d'enseignement), tout ce qui relève du travail à la maison et de sa nécessaire relation avec le cours ainsi que les dispositifs qui permettent aux élèves d'effectuer leur travail pendant qu'ils sont au collège comme les études dirigées ou encadrées.

Or le travail donné aux élèves est très inégal selon les disciplines et, dans un même établissement, selon les enseignants : s'il semble important en SVT et en SES, l'inspecteur général note en mathématiques le "défaitisme" de certains enseignants devant le travail personnel des élèves. En lettres, les devoirs sur feuille à la maison sont souvent confondus avec l'évaluation finale d'une séquence, ce qui en réduit la fréquence ; la recommandation des nouveaux programmes, de proposer aux élèves, en cours de séquence, des écrits brefs mais fréquents, est peu connue et peu respectée.

Enfin, si les études dirigées sont en général mises en place en 6^{ème}, on ne note pas de réflexion d'équipes sur leurs effets : évolution de la manière dont les élèves abordent et comprennent leur travail personnel, évolution des résultats, effets en retour sur les cours et les libellés de devoirs, entre autres. Cette préoccupation apparaît peu dans les projets d'établissements et dans la réflexion pédagogique, même dans des établissements accueillant des élèves en grande difficulté.

L'ADAPTATION ET L'INTEGRATION SCOLAIRE : LA NECESSITE D'UNE POLITIQUE ACADEMIQUE CONCERTÉE

DES CLASSES DE PERFECTIONNEMENT AUX CLIS : UNE TRANSFORMATION EN PARTIE FORMELLE

Dans le premier degré, les classes d'intégration scolaire (CLIS) ont remplacé les anciennes classes de perfectionnement, mais cela n'est pas sans difficulté ni ambiguïté.

Globalement, la part des effectifs d'élèves de l'adaptation et intégration scolaire dans l'enseignement élémentaire de l'académie a diminué depuis dix ans, passant de 1,7% des élèves de l'élémentaire en 1989 à 1,1% en 1999, ce qui correspond vraisemblablement à la fermeture de classes d'adaptation et à celle, non compensée nombre pour nombre par des CLIS, des classes de perfectionnement, la difficulté scolaire devant être davantage gérée dans les classes.

Pour autant, les CLIS ne correspondent pas toujours, loin s'en faut, à une structure d'intégration d'élèves handicapés et continuent d'accueillir un public très divers. Dans bien des cas, la CLIS n'a pas l'appui d'un service d'accompagnement de type SESSAD¹⁹⁸. Dans la Loire, la moitié environ des CLIS bénéficient d'un tel suivi, et ce, seulement pour une partie seulement des élèves inscrits. Dans ces conditions, soit la CLIS n'est pas réellement en mesure de prendre en charge efficacement des élèves au handicap avéré, soit il s'agit sous l'appellation de CLIS d'une classe accueillant le même public que naguère les classes de perfectionnement : selon l'estimation départementale donnée dans la Loire, sur les 54 classes existant, une trentaine suffirait à scolariser les élèves présentant un handicap. Dans certains cas, la scolarisation en CLIS d'élèves dont les difficultés sont de nature très différente rend très complexe l'organisation de la classe : confiée parfois à un professeur des écoles débutant, la CLIS peut accueillir simultanément des élèves en difficulté scolaire, des élèves handicapés et des élèves présentant de sérieux troubles du comportement.

Une note de l'inspecteur d'académie du Rhône sur le fonctionnement des commissions de l'éducation spéciale¹⁹⁹ rappelle très clairement les critères d'orientation en CLIS, mais, en demandant que les élèves de CLIS "disposant d'un niveau de CE² ou CM¹ et dont le projet est une orientation vers une SEGPA" bénéficient d'une préparation à l'entrée au collège, elle prend acte de fait de ce que des élèves y sont encore admis pour des motifs autres que le handicap.

Cette situation appelle évidemment une réflexion sur le fonctionnement des commissions de l'éducation spéciale : des outils d'analyse des décisions des commissions compétentes pour le premier degré²⁰⁰ ont été élaborés dans le Rhône. Cette mesure, préconisée par la circulaire du 27/06/96 pour les commissions compétentes pour le second degré²⁰¹, est de nature à permettre le suivi et l'harmonisation nécessaires du travail des commissions.

Le terme de CLIS recouvre aujourd'hui des réalités contrastées. Il importe qu'un travail de redéfinition de la fonction des CLIS et des modalités de prise en charge de la difficulté et du handicap soit conduit de façon harmonisée entre les trois départements.

LES SEGPA : UNE RENOVATION BIEN ENGAGEE, MAIS UNE FONCTION QUI DEMEURE AMBIGUË

Dans le second degré, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) de l'académie ont un globalement un poids raisonnable : si l'on s'en tient aux classes allant de la 6^{ème} à la 3^{ème}, elles ont accueilli 3,8% des élèves de collège en 1999-2000²⁰², avec toutefois des différences marquées entre les départements : 2,5% dans l'Ain, 3,7% dans la Loire et 4,3% dans le Rhône. L'académie a largement entamé le processus de rénovation des SEGPA, mais la fonction des SEGPA, telle qu'elle transparaît au travers du fonctionnement de l'orientation reste à clarifier.

¹⁹⁸ Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile.

¹⁹⁹ Note du 6/11/00 intitulée *Fonctionnement des commissions de l'éducation spéciale*.

²⁰⁰ Les CCPE, commissions de circonscription préscolaire et élémentaire.

²⁰¹ Commissions de circonscription du second degré, CCSD.

²⁰² Données de l'enseignement public. Moyenne nationale : 4%.

La rénovation des SEGPA : une démarche bien engagée

Le pilotage de la rénovation des SEGPA est très structuré, impliquant à la fois les responsables du rectorat, notamment le DAET, et les inspecteurs d'académie. Il a donné lieu à une réflexion portant sur tous les aspects nécessaires : élaboration de schémas directeurs départementaux des SEGPA et des champs professionnels retenus, cadrage pédagogique particulièrement intéressant portant sur les enseignements généraux comme sur la technologie et le projet technique, mise en réseau des SEGPA entre elles et avec les LP et les CFA, formation des enseignants. La carte des formations de niveau V a été aménagée²⁰³ et le suivi des élèves sortant de SEGPA est assuré.

L'intégration des SEGPA au collège commence à se mettre en place. Elle se fait matériellement au fur et à mesure des rénovations, mais demeure parfois difficile. Beaucoup d'actions ont été menées pour favoriser l'intégration des élèves à la vie des établissements. En revanche, même si certains collèges ont commencé à mettre en œuvre des projets pédagogiques communs²⁰⁴ et il apparaît encore très difficile d'assurer les enseignements obligatoires requérant l'intervention de professeurs de collège, comme d'ailleurs de modifier en profondeur les pratiques pédagogiques dans le domaine professionnel.

Des efforts importants sont faits pour assurer une meilleure continuité des enseignements délivrés par les professeurs de collège : dans le Rhône, le document de préparation de rentrée globalise les besoins des SEGPA et ceux du collège ; des réunions de bassins associent les principaux et les directeurs adjoints, chargés de SEGPA ; des formations sont organisées à l'intention des professeurs d'anglais et de technologie en particulier ; les stages proposés au PAF sur ce point sont effectivement remplis. En formation initiale les PLC ne reçoivent qu'une courte information sur l'AIS.

La formation professionnelle des élèves est essentiellement assurée hors des SEGPA, c'est-à-dire en LP et en CFA. Le département de la Loire a fermé les formations qualifiantes de SEGPA, sauf une²⁰⁵, compte tenu du maillage serré de LP, CFA et EREA. Ces formations conservent un certain poids dans le Rhône : 122 élèves de 1^{ère} année, 117 de 2^{ème} année en 1999. Globalement, dans la Loire comme dans le Rhône²⁰⁶, environ 55% des sortants de SEGPA s'orientent vers un diplôme de niveau V sous statut scolaire, 20 à 25% sous statut d'apprenti, 5% bénéficiant des actions de la MGI, 10 à 15% étant perdus de vue.

Mais des critères d'orientation à clarifier

La carte des SEGPA n'est pas homogène²⁰⁷ : en ce domaine aussi la Loire est suréquipée. Elle dispose de quinze SEGPA publiques et deux privées pour 27 000 élèves de collège. À titre de comparaison, l'Ain pour 23 000 élèves de collège compte huit SEGPA. Il résulte de cette situation des effets de structure : le nombre des élèves scolarisés en SEGPA reste stable (1000 élèves en 1996, 1016 à la rentrée 1999)²⁰⁸, en dépit de la baisse des effectifs de collège. Certes, des places restent vacantes dans certaines SEGPA de la Loire.

²⁰³ Voir *supra* page 79.

²⁰⁴ Mise en œuvre d'ateliers lecture communs aux élèves de SEGPA et à ceux des autres classes de 6^{ème}, dans le Rhône.

²⁰⁵ Préparation d'un CAP de maçonnerie, justifiée par l'absence de formations similaires en LP à proximité, mais le faible nombre d'élèves (6 élèves pour les deux années de préparation du CAP) ne peut qu'amener sa fermeture.

²⁰⁶ Les données de l'Ain n'ont pas été transmises.

²⁰⁷ Source : rapport de l'IGAENR sur les SEGPA des deux académies de Rhône-Alpes.

²⁰⁸ Les proportions d'élèves scolarisés en SEGPA sont établies en tenant compte uniquement des élèves des classes allant de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Sont exclus du calcul les effectifs post 3^{ème}.

Néanmoins les capacités, supérieures aux besoins actuels, devraient être réexaminées. Inversement, l'Ain manque de places d'accueil et l'une des SEGPA, excentrée par rapport au collège, est dans un état déplorable. Une nouvelle section a été ouverte à Bellegarde, une seconde est en projet.

Les principaux déséquilibres résultent de l'orientation en SEGPA en cours de scolarité secondaire. En 6^{ème}, les contrastes ne sont pas très marqués : dans l'Ain, 2,2% des élèves de 6^{ème} sont scolarisés dans une SEGPA, dans la Loire, 2,6%, dans le Rhône 3,1%. En cours de scolarité, si l'Ain reste pratiquement stable (2,5% des élèves sont scolarisés en SEGPA entre la 6^{ème} et la 3^{ème}), ce n'est pas le cas de la Loire ni du Rhône dont les SEGPA scolarisent respectivement 3,7% et 4,3% des élèves de premier cycle.

Les effectifs par niveau confirment ce mouvement d'entrée dans les SEGPA en cours de scolarité de collège : à la rentrée 1997, 776 élèves étaient scolarisés en 6^{ème} de SEGPA ; 927 élèves étaient en 5^{ème} en 1998 et 1074 en 4^{ème} en 1999. Ce gonflement progressif des SEGPA n'est pas spécifique à l'académie, mais il est un peu plus accentué qu'en moyenne nationale²⁰⁹. Cela peut traduire des réticences des familles à accepter une orientation en SEGPA, notamment fin de 6^{ème}, mais cela peut également refléter une conception de la scolarité secondaire qui conduit à orienter dans une structure d'enseignement adapté des élèves insuffisamment intégrés au mode de fonctionnement général du collège, l'orientation en SEGPA pouvant relayer l'ancien palier de fin de 5^{ème} pour certains élèves.

La circulaire déjà citée de l'inspecteur d'académie du Rhône définit des règles très claires également sur ce point : elle rappelle nettement les critères d'orientation en SEGPA, soulignant en particulier que les élèves ne doivent pas entrer en SEGPA "au seul titre des troubles du comportement ou de difficultés liées à la langue française" ; l'orientation en cours de collège fait l'objet de recommandations précises : elle doit être exceptionnelle et ne concerner que les élèves dont "l'orientation prononcée par la CCSD vers les enseignements adaptés avait été refusée par la famille". Les pratiques en vigueur, ainsi que le manque de places dans les services ou établissements du Rhône agréés pour troubles du comportement et de la personnalité, rendent indispensable un tel rappel et montrent en même temps la nécessité d'une régulation des pratiques des commissions de l'éducation spéciale.

UNE POLITIQUE D'INTEGRATION DES ELEVES HANDICAPES PLUS MANIFESTE DANS LE RHONE QUE DANS LES DEUX AUTRES DEPARTEMENTS DE L'ACADEMIE

La prise en charge du handicap : d'importants effets de structure

L'équipement des trois départements en établissements médico-éducatifs est très contrasté : une étude réalisée par la DDASS de la Loire, le *Schéma départemental de l'enfance handicapée*, met en évidence le suréquipement de la Loire au regard de la moyenne nationale comme de la moyenne de la région Rhône-Alpes dans le secteur médico-éducatif et établit la nécessité de réexaminer l'orientation d'une fraction importante des élèves accueillis. En revanche, selon le rapport de la CDES²¹⁰ du Rhône, un nombre important de décisions d'orientation ne sont pas suivies d'effet faute de place dans les

²⁰⁹ Au niveau national, les élèves de 6^{ème} constituent 22% du total 6^{ème}-3^{ème} de SEGPA, dans l'académie de Lyon, 20,9%.

²¹⁰ Commission départementale de l'éducation spéciale.

établissements agréés pour la déficience mentale et les troubles du comportement. Cette situation a évidemment des répercussions sur le fonctionnement des collèges et sur celui des SEGPA.

L'intégration des élèves handicapés : une politique mieux engagée dans le Rhône que dans le reste de l'académie

La réponse des départements à l'incitation ministérielle à un développement de l'intégration des handicapés apparaît très contrastée. Le Rhône apparaît moteur en ce domaine.

Si les trois plans de formation continue des enseignants font tous une place à l'aide à la prise de fonction de non spécialistes sur un poste AIS, seul le PDF du Rhône présente un ensemble de stages qui, visant à la fois à faire connaître le handicap et à apporter une aide à l'intégration individuelle et collective, traduisent une politique de l'intégration scolaire.

Lors de l'enquête, l'activité du groupe *Handiscol* de la Loire était réduite et paraissait assez formelle, l'Ain n'avait pas encore installé le groupe. En revanche, le Rhône l'avait mis en place et avait déjà abordé des points essentiels : accessibilité, petite enfance, intégration collective et coordination avec les structures d'accompagnement. Un rapport était en préparation sur la scolarisation des jeunes handicapés. Trois sous-groupes étaient au travail sur les thèmes suivants : scolarisation et établissement spécialisé, petite enfance/enfants malades, schéma départemental CLIS-UPI/structures d'accompagnement. Des analyses avaient été conduites permettant d'identifier les ressources, d'assurer un suivi du dispositif d'assistance pédagogique à domicile ; une recherche avait été réalisée sur la nature des troubles des jeunes handicapés déscolarisés. D'autres enquêtes étaient en cours, notamment un suivi des modalités de scolarisation des enfants pris en charge dans le secteur sanitaire et le médico-social.

Des unités pédagogiques d'intégration se mettent néanmoins en place dans les trois départements : en 2000-2001, il en existait une dans l'Ain, deux dans la Loire et quatre dans le Rhône.

Le domaine de l'adaptation et de l'intégration scolaire gagnerait à une plus forte coordination académique. Critères d'orientation et de prise de décision ne renvoient pas à des particularités locales. Les différences départementales traduisent davantage des effets de structure non souhaitables que des besoins particuliers des élèves. Le travail sur l'orientation préconisé par la circulaire du Rhône gagnerait à être mené de façon concertée entre les trois départements de l'académie ; il est également indispensable que l'analyse des décisions des commissions de l'éducation spéciale, engagée avec les CCPE du Rhône, soit étendue aux autres niveaux (CCSD et CDES) et fasse l'objet d'une réflexion commune à l'ensemble de l'académie.

Les analyses conduites sur les disciplines mettent en évidence d'une part la vitalité différente des disciplines dans l'académie, qui influe sur la réflexion pédagogique et sur le degré d'information des enseignants, d'autre part les manques didactiques qui expliquent en partie les problèmes que rencontrent les enseignants pour traiter l'hétérogénéité et la grande difficulté. Le dynamisme et la richesse de la vie des établissements, tels qu'ils émanent des rapports de visite, montrent que, si cette difficulté à traiter l'hétérogénéité est réelle, elle n'en conduit pas moins à élaborer un grand nombre de dispositifs et de méthodes visant à la réduire et qui pourraient être étendus. Le problème majeur concerne les établissements qui accueillent principalement des élèves très difficiles, dont le niveau très faible semble résister à tous les remèdes.

Un constat similaire vaut pour le premier degré : en dépit de réelles difficultés à concevoir globalement la politique des cycles, un travail important, et qui trouve une certaine réalité dans les classes, se fait dans les circonscriptions pour développer une meilleure prise en charge des élèves dans leur diversité. Néanmoins, le fonctionnement des réseaux d'aide appelle une réflexion renouvelée.

Au-delà de la diversité normale des élèves dans les classes, la grande difficulté et le handicap font l'objet de politiques sensiblement différentes entre les départements, qui ne paraissent pas justifiées par des spécificités des élèves mais résultent, au moins pour partie, d'effets de structure. Une réflexion académique apparaît ici nécessaire à une harmonisation des critères et des pratiques et à l'élaboration d'outils d'évaluation des politiques conduites.



L'ECOLE CONFRONTEE A UN ENVIRONNEMENT DIFFICILE

Le premier chapitre d'une brochure réalisée pour rendre compte d'une expérience de dispositif relais, *L'impossible n'est jamais certain*, prend appui sur des extraits de recherches menées par un sociologue de l'université de Lyon II, Daniel Thin, dans deux collèges de la banlieue lyonnaise. Quelques phrases situent avec force les enjeux d'une politique de prévention et de prise en charge de la très grande difficulté scolaire, les risques de ruptures des jeunes avec l'institution scolaire et de déstabilisation des équipes d'établissement.

"Les classes observées sont dans des situations qui mêlent le refus du travail aux tentatives pour imposer d'autres "règles du jeu", voire un autre jeu, des manières de faire, de parler contraires aux règles et principes pédagogiques, etc. Les collèges sont confrontés à l'appropriation hétérodoxe de l'espace et du temps scolaire, à l'affirmation d'autres logiques que les logiques scolaires, à l'introduction dans l'espace scolaire par les élèves des logiques propres aux jeunes des quartiers populaires ou de ce que quelques auteurs appellent les cultures de rue [...]".

"Ces pratiques sont en même temps des modes d'existence dans l'univers scolaire de collégiens confrontés à des difficultés dans les apprentissages scolaires et qui ne se reconnaissent pas ou ne se retrouvent pas dans le "jeu scolaire" que l'on attend qu'ils jouent ou qu'il faudrait qu'ils jouent pour préserver les chances qui subsistent de tirer quelque parti au plan social de leur parcours scolaire [...]".

"On a sans doute là la manifestation de ruptures scolaires profondes, les jeunes bien qu'officiellement scolarisés campent hors du jeu scolaire. Ces ruptures laissent souvent les enseignants désarmés et découragés avec un fort sentiment d'impuissance."

Quelques exemples de collèges difficiles visités dans l'académie donnent une illustration de la situation de certains établissements et des réponses des équipes pédagogiques.

LES REPONSES DES COLLEGES CONFRONTES A UN ENVIRONNEMENT DIFFICILE

Les établissements sont confrontés dans certains cas à des difficultés extrêmes. Les collèges de l'Est lyonnais et à un moindre degré ceux de certains quartiers de Saint-Étienne ont à faire face à un environnement signalé par les partenaires de l'école comme très lourdement dégradé. Ce contexte pèse sur la vie des établissements : des responsables académiques relèvent que certains collèges, devant le poids des difficultés des élèves, en viennent à privilégier les aspects éducatifs et de socialisation au détriment des apprentissages qui apparaissent seconds.

Les visites d'établissement ont confirmé cette observation.

Ainsi, dans le projet d'un collège très difficile dont l'environnement s'impose aux acteurs de l'établissement, la partie éducative est-elle centrale, la partie pédagogique étant de fait au second plan. Le projet est marqué par la volonté délibérée de lutter contre tous les actes de violence et d'incivilité, l'idée centrale étant que l'enseignement ne peut se dispenser sans une certaine sérénité.

Dans ce collège particulièrement défavorisé²¹¹ et relevant du plan de prévention de la violence, veiller au déroulement normal de la vie en commun est une performance à renouveler tous les jours. Et qui se révèle bien difficile de fait : l'équipe de direction, très soudée, vit dans l'urgence, mais elle n'obtient pas l'adhésion de l'ensemble des enseignants, qui ne se sentent pas suffisamment soutenus.

Les objectifs d'apprentissage viennent ensuite ; les dispositifs de prise en charge de l'hétérogénéité se bornent à un soutien en mathématiques en 6^{ème} et à l'intervention d'un aide éducateur. Les études dirigées ne sont pas mises en place au collège, des études étant organisées de longue date au centre social avec la participation de professeurs du collège.

Malgré la compétence et l'engagement de professeurs, relevés par les inspecteurs au cours de leur visite, les résultats des élèves ne peuvent être satisfaisants : seuls 16% des élèves ont obtenu la moyenne à l'épreuve écrite de français au brevet 2000, 2% à celle de mathématiques, 43% à celle d'histoire et de géographie. Les taux d'accès 6^{ème}-2^{nde}, nettement supérieurs aux taux attendus, inquiètent dans ce contexte²¹², car ils traduisent une perte de repères des équipes pédagogiques.

Le contraste est patent avec certains établissements parvenus à améliorer sensiblement les acquis des élèves en associant attention portée à la vie scolaire et réflexion pédagogique soutenue.

Ainsi tel autre collège, moins difficile certes²¹³ que le premier, a-t-il conjugué une forte exigence dans le domaine des comportements à un projet pédagogique orienté vers la prévention et la prise en charge dès la 6^{ème} des difficultés scolaires : ateliers de lecture, aide individualisée en français et mathématiques, études dirigées, travail au CDI et en salle informatique, par demi-classes. La cohésion des équipes est manifeste.

Il résulte de cet ensemble une amélioration sensible des résultats au brevet alors même que l'orientation vers le LP en fin de 5^{ème} a disparu et que les effectifs sont désormais "cylindrés" de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Le collège, qui a réussi à sortir de la fatalité de l'échec, est désormais demandé par les familles.

²¹¹ 75,6% des élèves sont d'origine défavorisée (contre 44,3% en moyenne académique) ; 17,4% des parents sont sans emploi, 51,8% sont ouvriers. 22,2% des élèves sont étrangers (contre 9,1% en moyenne académique) ; 29 nationalités sont représentées. Inversement, seuls 8,4% des élèves sont d'origine favorisée (34,2% en moyenne académique).

²¹² De fait, un quart des élèves issus ce collège doublent la seconde.

²¹³ En 1997-98, 59% d'élèves d'origine défavorisée, deux ans plus tard 49%, écart qui traduit une attractivité nouvelle du collège.

Un autre collège de la Loire tend au contraire à rejoindre la situation du premier collège cité : il est devenu suffisamment peu attractif pour que les résultats des élèves à l'évaluation de 6^{ème} soient inférieurs de 30 points à la moyenne départementale à la rentrée 2000²¹⁴ malgré une reprise des effectifs et une certaine amélioration des résultats au brevet en 1999-2000.

Entre la rentrée 1995 et celle de 1999, ce collège a perdu plus du quart de ses élèves pour atteindre 351 élèves en 1999-2000, dont 56 en SEGPA. Il a néanmoins connu une certaine reprise à la rentrée 2000 où il a accueilli 372 élèves. Les élèves d'origine défavorisée qui dépassaient 88% en 1999 sont 85,5% en 2000. Entre 1998-99 et 1999-2000, les résultats bruts au brevet ont baissé (de 56% à 49%, l'écart à la moyenne académique passant simultanément de 13 à 22 points) pour remonter à la session 2000 (56,3%, soit un écart à la moyenne académique de 16,9 points). Parallèlement, le taux d'accès de 6^{ème} en 2^{nde} GT montait fortement, de 28,6% en à 43,5%. Tout se passe à nouveau comme si une politique de flux se substituait à une réflexion sur les apprentissages.

Ces contrastes incitent à développer les rencontres entre les équipes d'établissement, mais il est évident qu'il n'y a pas deux situations identiques et que les projets ne sont pas simplement transposables. On peut s'interroger sur les établissements parvenus au degré de difficulté du premier ou du troisième collège cité. Il y a quelques années un collège de Saint-Étienne, considéré comme un ghetto impossible à gérer, a été fermé. Les élèves ont été répartis entre plusieurs autres collèges sans y créer de difficultés particulières. Ce type de réponse n'est pas non plus renouvelable partout : il serait par exemple difficile à mettre en œuvre dans l'Est lyonnais tant le contexte social et économique est prégnant.

Le phénomène des établissements difficiles, dont le contexte économique et social particulièrement fragile influence profondément l'institution scolaire, pèse lourdement sur tous les aspects de la vie de l'académie. Si, en associant étroitement dans leur projet et leur action quotidienne régulation de la vie scolaire et attention portée aux apprentissages, certains établissements parviennent parfois à enrayer une dégradation déjà engagée, d'autres paraissent désormais dans une situation difficilement réversible.

LES REPONSES INSTITUTIONNELLES

L'EDUCATION PRIORITAIRE : TROP GLOBALE POUR AIDER REELLEMENT LES ETABLISSEMENTS LES PLUS DIFFICILES

Une proportion d'établissements en REP correspondant aux difficultés de l'académie

La révision de la carte des zones d'éducation prioritaires (ZEP) et la détermination des réseaux d'éducation prioritaire (REP) ont été conduites par le cabinet du recteur sur les bases statistiques élaborées par le SPS sans que soient impliqués les inspections académiques ni les établissements. La politique de relance a été jugée difficile, l'académie ne parvenant pas à effectuer des sorties de ZEP.

²¹⁴ L'écart à la moyenne académique, disponible pour la rentrée 1999 dans la fiche d'identité académique du collège, était de 19 points.

Globalement, le poids des ZEP et REP correspond à ce qu'on peut attendre d'une académie de l'importance de Lyon et qui connaît de fortes concentrations de publics d'origine défavorisée. À la rentrée 1999, l'académie compte 35 ZEP et 40 réseaux, soit dans les deux cas, 5,3% du total de France métropolitaine²¹⁵. Ce sont au total 18,14 % des élèves de l'académie qui sont concernés par un REP alors que la moyenne pour la France métropolitaine est de 17,39 %. Cela correspond très normalement à un peu plus du poids des effectifs de l'académie.

Pour autant, deux éléments peuvent surprendre :

→ **D'une part la répartition selon les types d'établissements**²¹⁶ :

- Le poids des collèges et des écoles est conforme aux réalités académiques, avec une surreprésentation, naturelle dans le contexte lyonnais, des écoles et surtout des collèges bénéficiant de l'éducation prioritaire :

REP ZEP ou	Écoles		Collèges	
	% d'écoles	% d'élèves	% de collèges	% d'élèves
Lyon	15,6%	17,6%	24,8%	24,1%
France métro	13,3%	17,3%	20,2%	20,8%

Même si certains REP ne doivent pas recevoir une population scolaire de composition sociale très éloignée de collèges hors REP, la répartition des professions et catégories sociales (PCS) hors REP et en REP confirme que l'inscription des collèges en REP répond à des difficultés observées : la moyenne des PCS "favorisées A" s'établit à 8% en REP (en allant de 1 à 18%) contre 22% hors REP ; celle des PCS défavorisées à 65% en REP (en allant de 40 à 88%) contre 38% hors REP²¹⁷.

- En revanche, la place des établissements de second cycle, professionnel essentiellement, est importante, de façon très inhabituelle : 22 LP (sur 60) et 2 LEGT (sur 67) sont en REP²¹⁸. Certains établissements, implantés dans les zones difficiles de l'agglomération lyonnaise, sont considérés comme des lycées de secteur, mais il n'a pas été possible de faire sortir de ZEP les LP lors de la révision de la carte de l'éducation prioritaire.

La carte paraît moins se justifier que celle des collèges : l'analyse des PCS confirme la proximité des LP en REP et hors REP : les PCS "favorisées A" sont représentées à hauteur de 5% en REP et de 6% hors REP, les PCS défavorisées respectivement à hauteur de 66% et de 61%.

- **D'autre part la répartition entre les trois départements** ne répond pas à la situation des établissements au regard de la concentration de publics défavorisés. En dehors des écoles, le pourcentage d'établissements en REP est de 27,4% pour l'académie, de 22,6% pour l'Ain, de 19,3% pour la Loire et de 33,1% dans le Rhône.

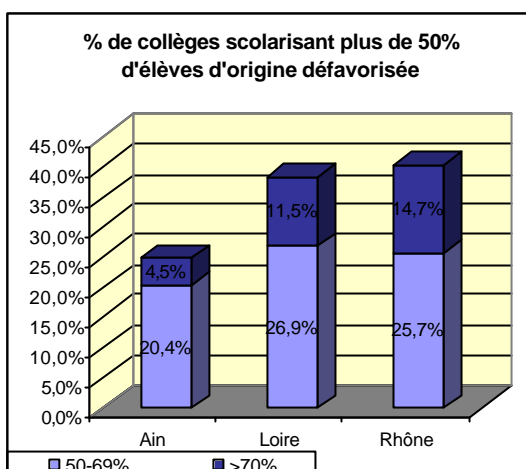
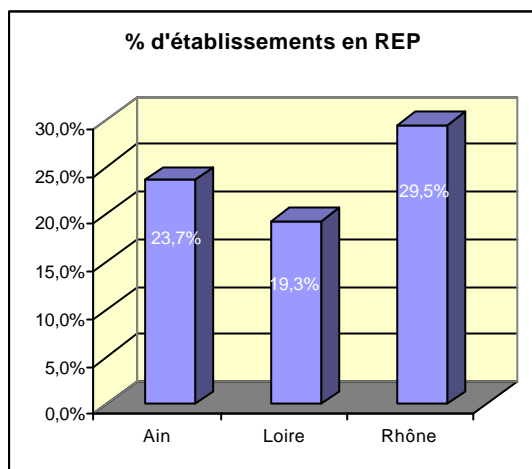
²¹⁵ Source : RERS éd. 2000, p. 48-51.

²¹⁶ Ibid.

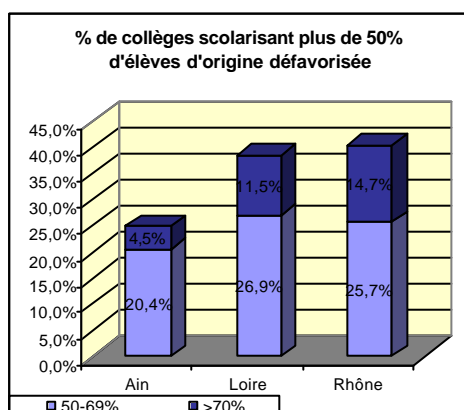
²¹⁷ Tableau académique de bord des REP, en date du 17/05/01.

²¹⁸ Source : tableau de bord académique de l'année scolaire 1998-1999

Le poids de la politique de l'éducation prioritaire est plus important dans l'Ain que dans la Loire, que l'on observe le nombre d'établissements ou les effectifs d'élèves concernés...



... ce qui ne s'explique pas réellement par la population scolaire accueillie, les établissements connaissant de fortes concentrations d'élèves d'origine défavorisée étant nettement plus nombreux dans la Loire que dans l'Ain :



Il faut toutefois observer que la Loire compte un peu plus de collégiens scolarisés en ZEP que l'Ain : 3 583 contre 3 426 en 1998-99²¹⁹. Plus que la carte des ZEP antérieure, c'est vraisemblablement le découpage des REP qui a conduit à donner à l'Ain une place inattendue.

Une volonté de donner à la relance de l'éducation prioritaire une portée pédagogique

Si le recteur a particulièrement veillé à la portée pédagogique des REP, certains réseaux sont trop grands pour constituer un espace de collaboration régulière entre les établissements : c'est le cas manifestement à Saint-Étienne où le REP recouvre cinq secteurs de collège (33 écoles primaires) et dont les équipes de collège continuent de ce fait à travailler surtout avec les écoles de leur secteur.

²¹⁹ Le point sur...99-09 d'avril 1999.

Chaque REP a élaboré un contrat de réussite formalisant les engagements réciproques du réseau et de l'académie. Un diagnostic préalable permet d'identifier les problèmes à résoudre, des objectifs prioritaires, des actions en cohérence avec ces objectifs, un dispositif propre au réseau, l'ensemble de ces points faisant l'objet d'annexes.

Le tableau de bord académique et celui propre à chaque réseau constituent des outils de dialogue, de pilotage dans la durée et d'évaluation partagés entre les services académiques et départementaux et les REP. Le tableau de bord académique est constitué de données issues de la base académique et de données renseignées par chacun des réseaux. Le choix des indicateurs répond aux deux objectifs prioritaires retenus au niveau académique : la continuité pédagogique et la réussite scolaire de chaque élève. Chaque réseau constitue et tient à jour son tableau de bord. Le conseil de réseau en effectue une analyse annuelle qu'il communique à l'autorité académique.

Un document académique recense les moyens supplémentaires attribués aux REP. Peu fiable et peu significatif, il ne permet pas de connaître les moyens réellement fléchés REP accordés en sus des dotations normalement accordées selon les critères habituels. C'est qu'en effet, l'objectif n'était pas de sommer au niveau académique les informations sur les moyens accordés à chaque REP, mais bien de faire prendre conscience de l'aide apportée à chacun. *Un travail d'analyse précis et fiable du rectorat et des inspections d'académie serait cependant intéressant en vue de préciser le surcoût pour l'académie de la politique de l'éducation prioritaire.* Dans le seul domaine indemnitaire, le surcoût s'élève à 28 641 600F, (pour 4 080 indemnités de sujétions spéciales), à quoi s'ajoute pour les 10 380 points de NBI²²⁰ un montant total annuel brut de 3 503 665,20 F.

Des contrats de réussite centrés sur les apprentissages et une amélioration de la liaison entre les écoles et les collèges

Le contrat de réussite et la continuité école-collège sont les véritables acquis de cette opération. Les contrats de réussite ont pratiquement tous été signés ; les axes de travail retenus portent essentiellement sur les apprentissages fondamentaux, en particulier la maîtrise de la langue, et sur l'éducation à la citoyenneté. Le suivi des contrats est académique, avec un relais départemental. Il est encore trop tôt pour évaluer l'effet des contrats de réussite, mais déjà sont signalées des difficultés liées au découpage des REP : ainsi, la taille du REP de Saint-Étienne ne facilite pas un travail de réseau ; le dialogue se fait entre les écoles et leur collège de secteur essentiellement.

La lecture d'un certain nombre de contrats de réussite témoigne d'une bonne maîtrise de la démarche et d'une relative constance dans les axes prioritaires retenus : la maîtrise de la langue orale et écrite, l'éducation à la citoyenneté. L'engagement de l'académie peut porter sur des moyens (des moyens spécifiques relatifs à l'encadrement, aux crédits pédagogiques, au pilotage et à la formation continue, soutien aux projets réalisés dans le cadre des moyens de la politique de la Ville), sur de la formation continue (accompagnement par le centre Michel Delay des enseignants nouvellement nommés en REP, stage annuel commun au premier et second degrés), sur des outils (statistiques et tableau de bord) et sur un bilan au terme de trois années de contrat.

²²⁰ Sur la base de la valeur du point d'indice de 337,54F au 1/5/2001

Le REP de La Ricamarie dans la Loire regroupe selon une classification sans doute propre à la Loire des écoles classées en REP²²¹, d'autres, dont un collège, intégrées au REP et enfin des écoles associées au REP. Après diagnostic, deux axes prioritaires déclinés en plusieurs actions ont été retenus, d'une part, la maîtrise de la langue et des langages, d'autre part la citoyenneté, la civilité et la sécurité. Pour le premier axe, l'évaluation reposera notamment sur les résultats des évaluations nationales (CE2-6^{ème}), du brevet (épreuves anonymes), des indicateurs du tableau de bord académique ; pour le second axe, elle se fondera sur le dénombrement statistique des incidents survenus. Le document académique invite à identifier dans l'évaluation les effets attendus en termes de compétences langagières et communicationnelles.

L'académie accompagne les contrats de moyens spécifiques : deux postes, dont un de coordonnateur ; des seuils d'ouverture et de fermeture de classes plus favorables pour les écoles classées ou intégrées en REP. Le collège Jules Vallès, intégré au REP, bénéficie d'une surdotation de 3%. Pour les crédits pédagogiques, des dotations spécifiques doivent être accordées annuellement sur présentation d'un programme d'actions liées au projet REP. Pour le pilotage et la formation continue, le responsable du REP et le coordonnateur bénéficient de regroupements départementaux animés par l'inspecteur d'académie ou le coordonnateur départemental et d'une formation mise en œuvre par le centre Michel Delay. Le REP peut aussi organiser un stage de formation intercatégoriel auquel peuvent postuler tous les enseignants du réseau.

La liaison entre l'école et le collège n'est pas une constante de l'académie. En revanche, il semble que les équipes de REP y soient particulièrement attentives.

Néanmoins, des difficultés persistantes

Du tableau de bord des REP établi par le rectorat semblent ressortir des comportements de fuite des familles à l'égard des établissements en REP : de la rentrée 1998 à celle de 1999, on constate une quasi constance des données :

		Moyenne REP à R 98	Moyenne REP à R 99
Origine scolaire des élèves	% venant d'une école en REP	51,9%	52,8%
	% venant d'une école hors REP	48,1%	47,2%
Suivi des élèves issus d'un CM² en REP	% d'élèves retrouvés en 6 ^{ème} de REP	61,1%	61,4%
	% d'élèves retrouvés en 6 ^{ème} hors REP	9,4%	10,0%
	% d'élèves non retrouvés (redoublants, privé...)	29,4%	28,6%

La proportion d'élèves de 6^{ème} provenant d'une école hors REP diminue très légèrement, celle des élèves de CM² de REP retrouvés hors REP en 6^{ème} augmente très légèrement. Parmi les élèves de CM² non retrouvés, certains doublent le CM² des REP²²², d'autres peuvent quitter le secteur de collège par une inscription dans le privé. **Globalement, entre 30 et 40% des élèves d'une école de REP ne viennent pas en 6^{ème} dans le collège du REP.** *Néanmoins, ces données devraient être approfondies au cas par cas, entre les collèges et les écoles du secteur, compte tenu de la complexité des découpages scolaires.*

²²¹ Les écoles classées en REP : elles bénéficient de seuils d'ouverture et de fermeture plus favorables. Des indemnités (NBI et ISS) sont servies aux personnels ; les écoles intégrées au REP : bénéficient toujours de seuils plus favorables, mais n'ouvrent pas droit à indemnités ; les écoles associées au REP ne bénéficient ni de seuils plus favorables, ni d'indemnités aux personnels ; ces dernières sont associées à la réflexion, reçoivent les outils statistiques des REP et peuvent faire bénéficier des formations de REP.

²²² Les redoublements du CM2 tournent autour de 6% dans les écoles de REP.

En centrant les contrats de réussite sur les apprentissages fondamentaux, la relance de la politique de l'éducation prioritaire tend à apporter des éléments de réponse nécessaires aux difficultés constatées dans les établissements. Néanmoins, même complétée par l'apport de la politique de prévention de la violence, plus ciblée, cette politique, extensive désormais, concerne des établissements dont les difficultés ne sont pas comparables et ne suffit pas à arrêter les phénomènes de ghettoïsation observés.

LES DISPOSITIFS PARTICULIERS : UNE PALETTE BIEN UTILISEE

Si en principe les classes de 6^{ème} de consolidation n'existent pratiquement plus dans l'académie²²³, conformément aux recommandations du *Collège 2000*, les autres dispositifs visant à répondre à la grande difficulté scolaire ont une place importante et ont fait l'objet d'une réflexion parfois particulièrement intéressante.

La Loire a conduit une politique particulière : contrairement aux deux autres départements, elle n'a conservé de structures fixes qu'en 3^{ème} où elle a mis en place dix classes de 3^{ème} d'insertion qui accueillait 151 élèves en 2000-2001. Dans la scolarité antérieure de collège sont privilégiés les dispositifs souples : ainsi les enfants primo-arrivants, pour lesquels existent deux classes d'accueil dans l'Ain et dix dans le Rhône²²⁴, sont-ils scolarisés dans des classes ordinaires, avec l'appui d'enseignants du premier degré et de centres de ressources.

Cette politique est en cohérence avec la logique du collège en trois cycles et constitue une forte incitation à la prise en charge de la difficulté scolaire dans les classes. Certains collèges y parviennent, mais d'autres se révèlent plus démunis devant l'absence des réponses structurelles qui existaient antérieurement (4^{ème} d'aide et de soutien, classes d'adaptation) et dont la fermeture n'a pas toujours été comprise sur le terrain.

Il peut s'agir là d'un objet important pour la contractualisation. Les établissements doivent être accompagnés, tant financièrement que sur le plan pédagogique, par exemple grâce à des réflexions menées dans le cadre des bassins, et il est nécessaire que soit évaluée la prise en charge des élèves.

La nécessité de structures classes se conçoit dans certaines zones difficiles avant même le niveau de la 3^{ème}. Pour autant, la dispersion des classes de 4^{ème} d'aide et de soutien dans le Rhône et surtout dans l'Ain²²⁵ ne s'explique sans doute que par l'habitude. *Il serait tout à fait souhaitable de revoir cette répartition et d'étudier la possibilité de prises en charge plus souples en 4^{ème}.*

Les classes relais ont très tôt fait l'objet d'une réflexion particulièrement intéressante dans l'académie de Lyon ; l'administration centrale prend d'ailleurs appui sur la compétence de l'académie en la faisant participer au groupe de pilotage national. Les trois départements travaillent en liaison étroite avec la *Protection judiciaire de la jeunesse* (PJJ), les autres services de l'état, DDASS et DDJS, les collectivités territoriales qui apportent leur concours aux classes-relais.

²²³ En 2000-2001, selon les données du SPS, on en comptait une dans l'enseignement public dans le Rhône et six dans l'enseignement privé (quatre dans le Rhône et deux dans la Loire). 112 élèves étaient concernés. Toutefois, les visites d'établissements ont montré qu'il en existait d'autres, maintenues dans le cadre du projet d'établissement.

²²⁴ Toutes sont dans l'enseignement public. En 2000-2001, elles scolarisent 261 élèves, essentiellement en 6^{ème}.

²²⁵ 191 élèves accueillis dans 13 classes qui ne sont pas toutes implantées dans les zones les plus difficiles.

Dans le Rhône, le premier site a été ouvert en 1993. Trois classes relais fonctionnaient dans ce département en 2000-2001, sous le nom de dispositifs de socialisation et d'apprentissage (DSA), l'une à Givors, la seconde à Villefranche-sur-Saône et la dernière à Lyon ; une quatrième devait être ouverte à la rentrée 2001. Dans chaque cas, un EPLE sert de support avec lequel travaillent un certain nombre de collèges : 30 avec le DSA de Lyon, 8 avec le DSA Val de Saône, 12 avec le DSA Rhône-Sud (en tout 50 collèges sur les 110 du département).

Dans la Loire ont été mis en place deux dispositifs, l'un dans le nord du département, à Roanne, l'autre à Saint-Étienne. Dans l'Ain, deux classes fonctionnent, l'une à Bourg en Bresse, l'autre à Dagneux, au sud du département.

Deux brochures, élaborées conjointement par l'Éducation nationale et la PJJ, rendent compte des expériences conduites dans la Loire et dans le Rhône : *L'impossible n'est jamais certain*, dans le Rhône et *Dispositif R.E.L.A.I.S* (Réseau éducatif local pour les apprentissages et l'insertion sociale) dans la Loire.

Des points communs peuvent être relevés : les élèves sont définis comme des adolescents en refus scolaire ou en voie de rupture avec l'école, les cas psychiatriques lourds et les jeunes engagés dans un processus de grande délinquance ou les élèves relevant de l'enseignement spécialisé n'étant théoriquement pas concernés. Mais dans la pratique cette frontière est difficile à déterminer : le suivi des élèves accueillis dans le dispositif de la Loire fait apparaître que 68% des jeunes avaient fait l'objet d'un signalement au procureur et que 4% ont "eu des contacts pour des aides psychologiques²²⁶", certains ayant été hospitalisés en pédopsychiatrie entre un et plusieurs mois²²⁷.

Les projets des deux dispositifs relais de la Loire et du Rhône ont en commun de considérer leur intervention comme devant être temporaire ; tous deux cherchent à articuler des objectifs de socialisation et d'apprentissage. Les deux équipes ont pu bénéficier temporairement de l'appui d'un psychologue intervenant pour les aider à analyser leurs pratiques. En dehors de ces points, essentiels, les deux démarches diffèrent assez largement.

Le projet du dispositif du Rhône est avant tout éducatif. Il est structuré en phases successives, conçues comme autant d'étapes "pour amener le jeune à (re)devenir un élève, progressivement et par paliers" ; il se caractérise par "l'importance donnée à la règle et à la mise en œuvre de pratiques conformes aux règles et aux engagements". Au cours de la dernière étape, l'élève revient au collège et bénéficie d'un suivi sur place. Le dossier ne présente pas de bilan formel, mais la remarque est faite que les classes relais ont surtout un rôle de sas vers la sortie du système scolaire et que les retours en collège ou LP sont souvent précaires.

²²⁶ CMPP (centre médico-psycho-pédagogique), centre de consultation pour adolescents, service de pédopsychiatrie.

²²⁷ On ne peut exclure qu'une part des difficultés des élèves soient liées à l'insuffisance de prise en charge plus précoce : la DDASS de la Loire relève l'équipement insuffisant du département en pédopsychiatrie. La commission départementale de l'éducation spéciale du Rhône signale pour sa part que quatre décisions prises sur dix concernent des élèves connaissant des troubles du comportement et de la personnalité mais qu'une décision sur deux n'est pas suivie d'effet, essentiellement faute de place dans des structures adaptées.

Le dispositif de la Loire est très souple ; il n'implique pas nécessairement de coupure avec le collège, certains élèves sont suivis dans leur établissement. Dans tous les cas, les objectifs d'apprentissage sont plus nettement présents que dans le Rhône, l'équipe s'appuyant explicitement sur le travail donné dans les classes, sans s'interdire évidemment des stratégies de détour. Le bilan fait apparaître que tous les moins de 16 ans, sauf un, sont scolarisés ou placés en institution. Parmi les plus de 16 ans, 14% sont "sans solution", les autres sont scolarisés, travaillent, ont signé un contrat d'apprentissage ; un est reparti dans son pays d'origine, un est dans un centre de la PJJ.

Ces écarts peuvent provenir d'un pilotage différent, mais résultent sans doute également des caractéristiques et des besoins spécifiques du public effectivement accueilli. Ils mériteraient des échanges au sein de l'académie. Les groupes départementaux de pilotage comme les équipes, qui ont bénéficié de stages organisés par le centre Michel Delay et, pour celle de la Loire d'un échange européen, en tireraient sans doute bénéfice.

Tôt confrontée à des problèmes urbains majeurs, l'académie a souvent été pionnière dans la recherche de solutions, chaque département intervenant avec sa logique propre. Les expériences réalisées reflètent un engagement qui est à la mesure des difficultés rencontrées. Sans perdre de vue les spécificités locales, il serait désormais intéressant de provoquer une réflexion académique et, le cas échéant, des échanges entre les équipes de terrain.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : L'ACTION REMARQUABLE DU CENTRE MICHEL DELAY

Centre de ressources pour l'éducation prioritaire et observatoire académique pour la prévention de la violence, le centre Michel Delay a été créé en 1994 au sein de la MAFPEN comme pôle de recherche, de développement, de formation et de documentation sur le thème "École et société" dans le 1^{er} et le 2nd degré. Il a été rattaché en 1997 à l'IUFM pour étendre ses activités à la formation initiale des enseignants, ce qui a constitué 16% de son activité en 1999-2000.

Son nom et son implantation symbolisent la spécificité de ses missions. Michel Delay disparu en 1993, fut de 1982 à 1988 le chef d'établissement énergique et efficace du collège Paul Eluard, dans le quartier des Minguettes, à côté duquel se situe le centre.

Spécialisé d'emblée dans les relations entre l'institution scolaire et la société, le centre a vu son domaine d'action s'étendre à mesure que l'école prenait conscience des enjeux de la réussite de tous et percevait les situations les plus délicates au regard de l'insertion scolaire et sociale. Ainsi son champ d'activité s'étend-il désormais par exemple aux enfants du voyage, aux primo-arrivants, aux élèves précoces en difficulté scolaire, aux différences culturelles, à la prévention de l'illettrisme et des conduites à risques...

Sa spécificité, école et société, le porte à intervenir principalement dans les REP, pour lesquels il organise des stages (25 en 1999-2000, dans 40 REP) et des journées de formation ainsi que des séminaires pour les coordonnateurs départementaux. Il met en place des stages d'établissement, à la demande des chefs d'établissement ou des IEN-CCPD, après une négociation avec les équipes pour répondre le plus étroitement aux besoins exprimés. Il assure un suivi des équipes innovantes : il a ainsi apporté aux classes relais une aide en formation. Il intervient également en formation initiale. Les demandes des enseignants nommés en première affectation en REP sont de plus en plus nombreuses.

Le centre participe au développement de la recherche en articulant recherche et formation, par exemple dans la formation de formateurs, et par l'organisation de séminaires (IEN-CCPD, chefs d'établissement, coordonnateurs de REP), de colloques ou de conférences.

Son action se centre sur des problèmes centraux de l'apprentissage, en particulier sur l'acquisition du langage au travers de toutes les disciplines, et sur la prévention de la violence (ce qui représentait, en 1999-2000, 45% des demandes de formation sur site).

Depuis février 1999, le centre édite un bulletin trimestriel intitulé *Réseaux*, à contenu thématique, qui a l'ambition d'aborder "un thème à la fois sous l'angle des pratiques et à travers un éclairage théorique", en relatant des expériences qui témoignent "de la richesse et de la variété ce qui se fait", initiative tout à fait conforme à l'esprit du travail qu'il accomplit.

Le centre a l'intention de travailler davantage avec les équipes d'établissements, et non pas seulement avec les coordonnateurs de REP, pour "faire basculer la réflexion vers le terrain" et éviter la ghettoïsation en aidant à faire partager une dynamique commune.

Les entretiens et les visites d'établissement montrent que le centre est bien implanté dans l'académie, connu et apprécié des équipes d'établissement auxquelles il apporte un soutien approprié à des besoins préalablement bien identifiés.

La difficulté principale de l'académie réside dans la concentration d'élèves très tôt en rupture avec le "jeu scolaire" dans les établissements de quelques secteurs particulièrement fragiles sur le plan économique et social. L'académie a bien centré les contrats de réussite sur les apprentissages fondamentaux, mais la géographie très extensive de l'éducation prioritaire n'en fait pas une politique suffisante pour répondre aux situations les plus lourdes.

Des réponses plus spécifiques sont apportées localement : les dispositifs d'aide à la grande difficulté scolaire sont utilisés dans l'académie, avec parfois une qualité pédagogique remarquable. Le centre Michel Delay apporte un soutien particulièrement utile aux équipes de terrain.

Pour autant, certains établissements peuvent appeler des réponses nouvelles : peut-être faut-il envisager pour quelques établissements un statut expérimental dérogatoire, imposant une obligation de résultats, mais avec une marge d'autonomie plus grande, le cas échéant à l'égard de la répartition annuelle des programmes. Cela supposerait une action largement partenariale, coordonnée par le recteur en liaison avec le préfet, incluant comme pour les classes relais des interventions pluridisciplinaires (médecins, psychologues et psychiatres, éducatrices, assistants sociaux, en liaison avec les assistants sociaux de secteur...).



LE PILOTAGE ACADEMIQUE

La politique de projet, engagée depuis longtemps dans l'académie de Lyon, a conduit à actualiser le projet initial, puis à engager une démarche de contractualisation avec l'administration centrale et parallèlement avec les établissements. Cette volonté de renouvellement du pilotage, qui n'a pas trouvé encore sa pleine efficacité, s'est accompagné d'une réorganisation infra académique en bassins qui paraît déjà bien installée.

PROJET ACADEMIQUE ET CONTRACTUALISATION : UNE DEMARCHE ENCORE MAL ASSUREE

UNE DEMARCHE DE PROJET DEJA ANCIENNE

Dans le cadre de la procédure de contractualisation entre le ministère et les académies, le recteur a conduit l'élaboration d'un nouveau projet couvrant la période 2000-2003. Le précédent, datant de 1995, était sinon perdu de vue, tout au moins ne servait plus véritablement de guide à l'action académique.

Prenant appui sur le nouveau contrat pour l'école, ce premier projet s'articulait autour de deux grands objectifs : d'une part, assurer la réussite de chaque élève, accueillir et promouvoir la diversité, et, d'autre part, encourager la dynamique locale et assurer la cohérence académique. Ce projet se voulait ainsi une déclinaison des orientations de la politique nationale et une référence pour les projets que les établissements devaient mettre en place, dans la diversité des structures locales et dans la réalité de leur autonomie. Après les orientations pédagogiques venait le mode opératoire avec les outils constitués par le projet d'établissement, moyen de mobilisation des acteurs, et par les bassins de formation, moyen pour favoriser la communication horizontale entre les établissements et pour développer un échange permanent avec les acteurs locaux de la relation formation-emploi.

UN NOUVEAU PROJET ACADEMIQUE ELABORE DE MANIERE CENTRALISEE

Le développement de la déconcentration et le lancement des procédures de contractualisation par le ministère nécessitait l'établissement d'un nouveau projet. Au cours de l'année scolaire 1998-99, sous l'impulsion du recteur et à partir des points forts et des points faibles de l'académie, quelques orientations ont été retenues qui ont ensuite été nourries par les conseillers techniques du recteur, par le secrétaire général et les services du rectorat, les inspecteurs d'académie étant, pour leur part, essentiellement sollicités pour des contributions dans le domaine du 1^{er} degré.

Ce mode d'élaboration peut être qualifié de centralisé en ce sens que l'esquisse du projet est constamment restée sous le contrôle du recteur, sans que les établissements aient

été consultés ou que les choix aient fait l'objet de débats préalables avec les représentants des différents organismes académiques. Un groupe d'une dizaine de personnes a tout d'abord rédigé un projet, une première synthèse en a été effectuée par le secrétaire général et communication en a été faite aux cadres du rectorat. Une fois le projet arrêté par le recteur, des opérations d'information ont été lancées en direction des services administratifs, des corps d'inspection et des chefs d'établissement dans le cadre de réunions de bassin de formation. Ces séances présidées par le recteur se sont étalées au cours du premier trimestre de l'année 1999-2000. Le CTPA en a débattu le 29 novembre 1999 sans qu'un vote ne vienne ponctuer la discussion.

UN PROJET ACADEMIQUE CONÇU COMME UN OUTIL AU SERVICE DES ETABLISSEMENTS, MAIS QUI EN DEMEURE INSUFFISAMMENT CONNU

C'est en tout premier lieu l'ambition de recentrer l'action du rectorat sur les services à rendre aux établissements, pour les aider à atteindre les objectifs nationaux, qui a prévalu.

Après une présentation chiffrée de l'académie, un diagnostic plus qualitatif met en exergue les points forts et les points faibles. Il en ressort la prégnance d'une problématique urbaine dominante, où "fracture sociale", violence, chômage, intégration s'imposent au système éducatif.

L'académie de Lyon a été historiquement la première à être concernée par le problème des banlieues, d'où l'importance particulière accordée à l'éducation prioritaire, la création du centre de ressources Michel Delay et des réseaux d'aide aux établissements. Le développement du partenariat avec les autres services de l'Etat, les collectivités, le tissu associatif, ainsi que la mise en place d'un réseau d'accueil pour les élèves en grande difficulté se sont également imposés.

Parmi les points forts sont mis en avant, un taux élevé de pré-scolarisation, une diminution du taux de redoublement en collège avec la disparition trop lente du palier d'orientation de 5ème, la mutation des LP devenus des pôles technologiques avec une ou des dominantes professionnelles, la méthodologie de l'actualisation des structures dans le cadre du PRDF, les bassins de formation.

Au titre des points faibles sont répertoriés le déficit des postes du 1er degré pour le département de l'Ain, la liaison école-collège notamment dans le traitement préventif des élèves en grandes difficultés, la nécessité de poursuivre l'évolution des pratiques pédagogiques ainsi que, pour les lycées, des structures, le taux de redoublement en seconde, la perte d'élèves entre la première et deuxième année en LP, le taux de remplissage insuffisant en STS.

A partir de cette analyse trois axes stratégiques ont été retenus :

- adapter les structures, maîtriser les flux d'orientation et favoriser l'insertion professionnelle des jeunes par l'optimisation du réseau des établissements ;
- gérer les ressources humaines de manière plus qualitative ;
- animer la pédagogie par une démarche de projet et de contractualisation.

Ce troisième axe constitue le mode opératoire pour atteindre les objectifs pédagogiques et plus précisément le levier pour transformer les relations académie-établissements mais aussi académie-administration centrale. Au cœur de la démarche du

recteur figurent trois outils, le projet d'établissement, conçu comme un projet global de management de l'établissement, les bassins de formation, en tant qu'échelon d'animation et de mise en cohérence des projets d'établissement, et la contractualisation des relations académie-établissement.

En réalité, malgré l'importante communication assurée directement par le recteur et l'installation du texte sur le site Internet du rectorat, les évaluateurs n'ont pas constaté, au cours de leurs visites dans les établissements, une réelle connaissance du projet de l'académie. C'est le cas pour l'ensemble des écoles dans le premier degré, ce qui ne saurait surprendre tant il est vrai que, comme souvent, la partie du projet consacrée à ce niveau d'enseignement est faible.

Dans le second degré, les objectifs de l'académie ne viennent guère, pour l'instant, nourrir ou même influencer ceux de l'établissement. Cependant, certains chefs d'établissement les connaissent bien et, dans le cadre de la structure d'animation et d'échange que constitue le bassin de formation, le projet académique commence à être intégré à la réflexion.

Entre les objectifs ministériels et l'établissement, le volontarisme de l'académie peine à trouver sa place. Le premier degré se situant pour sa part davantage dans la logique de conjugaison des orientations nationales et des objectifs départementaux, ne se reconnaît pas vraiment dans les orientations de ce projet. Pour autant, une politique académique du premier degré se met en place actuellement dans les domaines de la répartition des postes, de la formation initiale, des langues vivantes, de l'enseignement artistique et des TICE.

Tout s'est passé comme si les objectifs pouvaient ne pas être partagés mais devaient essentiellement servir de référence en toute priorité à l'encadrement, ce qui explique le mode d'élaboration qui délibérément a fait peu appel aux acteurs. L'adhésion de l'ensemble des acteurs passe alors par le projet d'établissement, par l'animation pédagogique des bassins de formation et par la contractualisation. Dans un tel schéma, le projet académique est surtout utile à l'institution académique, au rectorat et aux inspections académiques. C'est d'ailleurs de cette manière qu'il est perçu par nombre de responsables. Bien des chefs d'établissement mais aussi beaucoup de cadres ou de responsables syndicaux voient surtout dans le projet académique l'énumération d'objectifs très généraux doublonnant les orientations ministérielles. Une remarque qui ressemble beaucoup à celle adressée habituellement aux projets d'établissement. Même si telle n'est pas la volonté, c'est en effet souvent la difficulté d'un document voulant couvrir beaucoup de domaines et de chantiers en cours. Pour leur part, les différents acteurs semblent plus sensibles à l'affichage d'une hiérarchisation, assortie d'un calendrier, de quelques priorités précises correspondant mieux à la spécificité de l'académie.

Un tel programme de travail ou d'action aurait assurément le mérite d'être plus opérationnel, plus mobilisateur et éviterait au projet académique d'être perçu dans une logique descendante, finalement redondante et technocratique, des orientations ministérielles. Quel que soit l'investissement du recteur et de ses collaborateurs, le sentiment de la plupart de nos interlocuteurs est que cet emboîtement de poupées russes ne constitue pas réellement un programme d'action propre à l'académie.

C'est pourtant bien dans le sens d'une opérationnalisation du projet académique que l'académie de Lyon a ensuite déployé ses efforts, d'une part en élaborant des fiches-actions en vue de la contractualisation avec le ministère, d'autre part, en lançant une expérimentation de contractualisation avec treize établissements.

Ce sont finalement sept fiches-action prenant appui sur le projet académique, au lieu des neuf élaborées dans un premier temps, qui, après avoir été soumises au CTPA le 13 juin 2000, servent de base à la discussion avec le ministère en vue de la contractualisation pour la période 2001 à 2003. Ces fiches concernent le premier degré, le collège, l'insertion professionnelle des jeunes, le développement de l'assistance aux EPLE²²⁸ en matière de TICE, la médecine de prévention auprès des élèves et la GRH. Elles prévoient pour chacun des champs les objectifs, les moyens nécessaires, la demande, l'évaluation et l'échéancier.

Actuellement toujours à l'étude à la centrale, puisque le contrat n'est pas signé, ces fiches-actions ne concernent que la relation académie-ministère. Elles ne constituent donc pas pour les établissements et les différents acteurs de l'académie un programme de travail, mais visent essentiellement à nourrir le contrat futur.

Les directions de l'administration centrale ont procédé, lors de réunions internes, à l'analyse du projet de contrat et des actions pouvant y figurer. Elles ont arrêté à cet effet quatre critères²²⁹. Par un courrier de mars 2001, le recteur de Lyon a été informé que le contrat serait établi sur les deux axes proposés par l'académie : l'accueil des élèves et la gestion des ressources humaines. Les directions de l'administration centrale ont suggéré, en outre, d'intégrer au projet de contrat une dimension "d'ouverture internationale" justifiée par la richesse des activités de l'académie dans ce domaine.

Tout en reconnaissant la pertinence mais en les estimant non spécifiques, l'administration centrale a écarté certaines des fiches action proposées par l'académie, notamment la fiche n° 3, qui avait trait à l'insertion professionnelle des jeunes. Les objectifs en étaient pourtant essentiels dans le contexte de l'académie de Lyon : diminuer les cursus d'exclusion et de rupture, développer et valoriser le concept de parcours d'insertion professionnelle. L'académie déclinait ces objectifs de façon tout à fait pertinente : il s'agissait en effet en particulier de prévenir les phénomènes de déscolarisation, de revaloriser l'enseignement professionnel, d'articuler formation initiale et mesures de la mission générale d'insertion.

Ces éléments sont nécessairement au cœur de la politique de l'académie de Lyon. Pour pouvoir mobiliser les acteurs de terrain, il aurait été certainement préférable que le recteur puisse relier clairement le projet académique et les objectifs de contractualisation.

À un projet riche, en grande partie méconnu, s'ajoutent ainsi des fichesactions sans doute plus mobilisatrices mais pour l'instant essentiellement tournées vers l'administration centrale et dont l'une, centrale pour l'académie, n'a pas été retenue. En outre, le délai qui

²²⁸ Établissement public local d'enseignement.

²²⁹ La dimension spécifiquement académique de l'action, la pertinence des objectifs auxquels elle se rattache, "l'effet de levier" des accompagnements demandés c'est-à-dire le caractère déterminant du concours du ministère, la faisabilité de ces accompagnements. Sont exclues les demandes pour lesquelles des démarches nationales ont été ou seront engagées au profit de la dimension spécifique de l'académie ou du caractère exemplaire de telle ou telle action. La pertinence des objectifs est examinée au regard des politiques nationales et des diagnostics académiques afin de préserver les cohérences d'ensemble.

sépare le lancement de l'opération de contractualisation dans l'académie (1998) de l'accord de la centrale est notoirement trop important pour permettre une mobilisation active des acteurs sur les objectifs arrêtés.

LES SERVICES ACADEMIQUES : UNE EVOLUTION NECESSAIRE

L'organisation du rectorat n'a que très peu évolué au fil du temps et sa structure fait apparaître, résultat de l'histoire et des nominations, quelques assemblages hétéroclites ainsi qu'un certain nombre de cellules et missions rattachées peu ou prou à des services.

Or, comme dans d'autres académies, la logique d'un projet pédagogique renvoie à une logique de management qui ne peut se greffer ou s'additionner à des structures anciennes et à des missions et des rôles non repensés.

A l'heure du nouveau projet académique, du développement de l'animation pédagogique dans les bassins et de la contractualisation avec les établissements, une réflexion, dans le cadre de l'élaboration d'un projet de service incluant les inspections académiques, mérite d'être rapidement lancée.

La mise en œuvre du projet académique gagnerait à une plus grande cohésion des services académiques. Parallèlement au projet du secrétaire général de piloter par objectifs une ou deux divisions volontaires, il serait souhaitable qu'un projet des services académiques, élaboré selon une démarche participative, conduise à une réorganisation et à une redéfinition des responsabilités.

L'ANIMATION INFRA ACADEMIQUE : DES BASSINS DE FORMATION VIVANTS

HEURS ET MALHEURS DE LA GEOGRAPHIE DES BASSINS

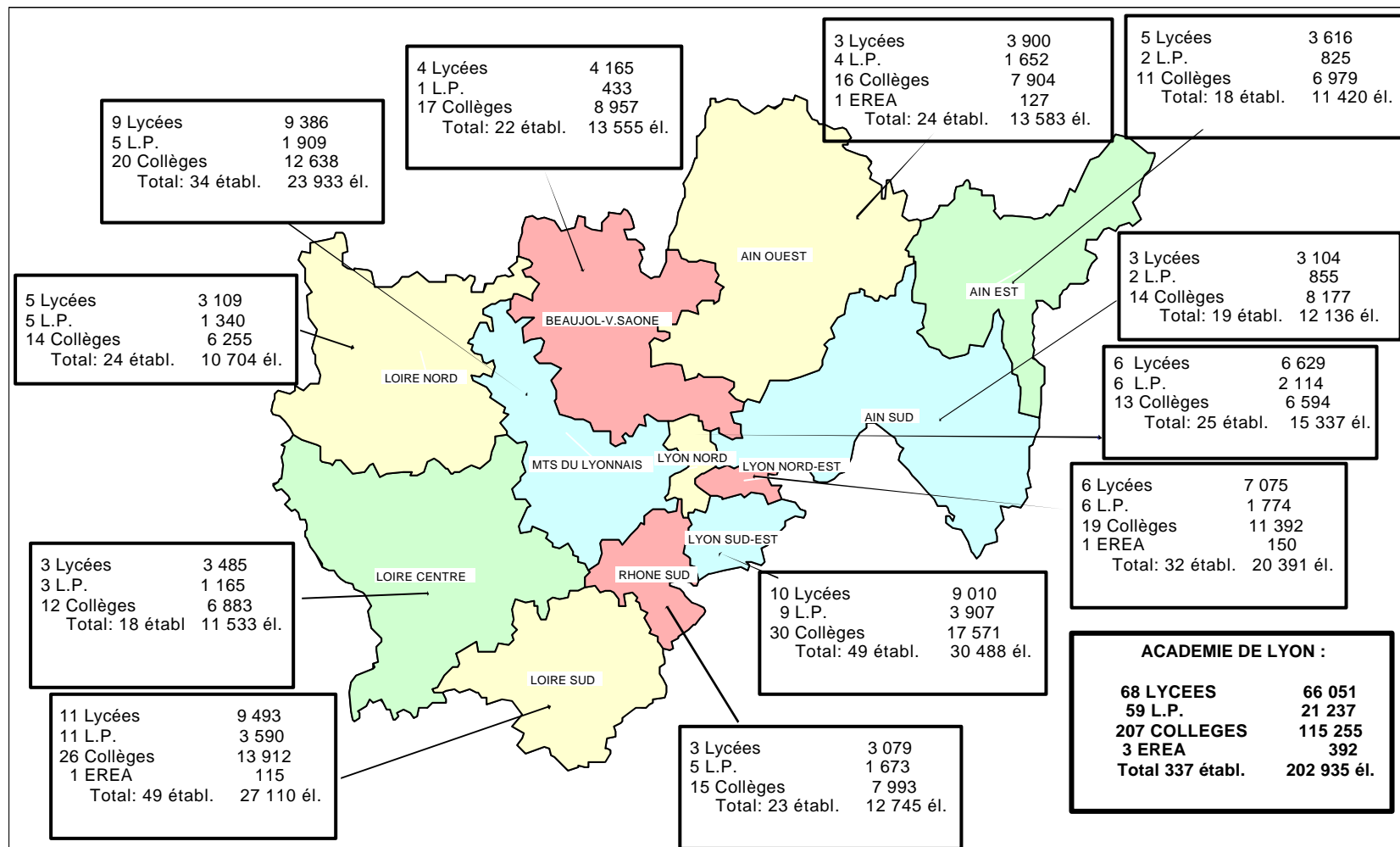
Entre les orientations académiques et le projet d'établissement, le besoin d'un niveau intermédiaire s'est rapidement fait sentir. Mis en place dès 1994, les bassins constituent un espace d'animation pédagogique et un espace de mise en cohérence des projets d'établissement, assurant l'articulation entre les objectifs académiques et la réalité de terrain. *A contrario*, ils ne constituent pas un échelon hiérarchique.

Les bassins de formation sont au nombre de douze. De taille inégale, et volontairement non homogènes²³⁰, ils sont inspirés des bassins de vie de l'INSEE. Sans nécessairement s'inscrire dans le cadre départemental, ils répondent à la volonté académique de regrouper dans un espace géographique donné l'ensemble des formations de proximité permettant à un élève entrant au cours préparatoire d'aller vers des formations de niveau BTS.

La géographie des bassins, inévitablement, provoque des difficultés, pour certaines difficiles à surmonter :

²³⁰ On trouve ainsi dans le même bassin le lycée du Parc, grand lycée à classes préparatoires et le secteur difficile de Vaulx-en-Velin.

BASSINS DE FORMATION DE L'ACADEMIE DE LYON ETABLISSEMENTS DU SECOND DEGRE PUBLIC 2000-2001 Effectifs par type d'établissements



Ainsi paraît-il quasi impossible d'harmoniser bassins et collèges d'un secteur de lycée dans l'agglomération lyonnaise²³¹. D'autres peuvent sans doute appeler de nouvelles études, en liaison avec les responsables de bassins : le découpage des bassins, souvent ressenti par les établissements comme artificiel²³², peut vraisemblablement être expliqué ou modifié à la marge s'il y a lieu. La taille excessive de certains bassins constitue à l'évidence un frein à la concertation entre les établissements : c'est notamment le cas du bassin Loire-Sud qui, lui, constitue certes une entité réelle et significative, mais qui compte 29 établissements²³³, trop pour permettre un dialogue efficace. De ce fait, persistent quelques réunions de district, à l'initiative des membres du bassin. Les animateurs de bassin évoquent l'éventualité de réunions à géométrie variable, selon le sujet à aborder.

Les bassins ne prennent pas en compte les circonscriptions du premier degré et c'est là une autre difficulté réelle car l'enseignement primaire est le plus souvent absent de la réflexion de bassin ; les relations des chefs d'établissement avec les inspecteurs de l'Éducation nationale demeurent des relations personnelles, non institutionnalisées. Sauf dans les REP, la liaison entre l'école et le collège en est rendue plus difficile.

Il est nécessaire, sinon de redessiner les bassins, au moins d'inclure le premier degré et de prévoir des modalités de travail qui permettent, selon le sujet retenu, de faire participer les responsables concernés sans trop accroître le poids des réunions pour chacun.

DES BASSINS VIVANTS, EN ATTENTE A L'EGARD DE L'AUTORITE ACADEMIQUE

La vie des bassins a été soutenue par le rectorat, dans quelques cas par l'apport d'un temps partiel de documentaliste et plus généralement par les brochures du SPS : outre la publication *Le point sur...*, les animateurs utilisent, pour étayer les discussions et échanges, des *Points bassin* qui fournissent des données statistiques et permettent une analyse fine des situations locales. L'hypothèse est que chaque bassin de formation présente un nombre limité de caractéristiques de fonctionnement et qu'il est possible d'afficher des tendances. Les animateurs soulignent l'intérêt particulier de ces données pour la réflexion sur la carte des formations.

Les bassins sont co-animés par trois chefs d'établissement, un proviseur de LEGT, un proviseur de LP et un principal de collège ; il n'y a pas d'inspecteur du premier degré. Les inspecteurs d'académie prennent part à certaines réunions, sans que ce soit systématique. L'inspecteur d'académie de la Loire réunit régulièrement un conseil des chefs d'établissement comprenant notamment les animateurs de bassins. L'intervention du recteur dans les réunions de bassin est tout particulièrement appréciée, les chefs d'établissement y voyant, en raison de la taille de l'auditoire, l'occasion de dialoguer directement avec le représentant du ministre et celui-ci y trouvant l'occasion d'un management pédagogique efficace. Le lien avec les autorités académiques est renforcé par l'élaboration et la transmission qui leur est faite de comptes rendus des travaux des bassins. Néanmoins les animateurs expriment fortement le souhait de rencontrer régulièrement le recteur : une seule fois a eu lieu une telle "conférence des bassins" associant un animateur par bassin.

²³¹ Le bassin dans lequel se trouve le lycée Récamier, par exemple, n'inclut qu'un seul des collèges du secteur du lycée.

²³² Le découpage a été réalisé au rectorat ("On a appris qu'on appartenait à tel ou tel bassin" dit un animateur de bassin), certaines modifications, comme la séparation du premier bassin Lyon nord-est, ayant néanmoins été apportées *a posteriori* à la demande des bassins

²³³ 11 LEGT, 11 LP, 26 collèges et 1 établissement régional d'enseignement adapté (EREA).

Sans faire des animateurs un échelon administratif supplémentaire, il est certainement souhaitable que les animateurs aient un lieu de rencontre systématique avec l'équipe que constituent le recteur et les inspecteurs d'académie, qui permette à la fois de clarifier les demandes institutionnelles et d'entendre directement les observations qui remontent du terrain.

Même si le bilan de fonctionnement des bassins est contrasté, leur activité est dans l'ensemble riche : des groupes de travail se sont mis en place, des publications régulières contribuent à faire vivre les réseaux d'établissements. Le bassin est à la fois un lieu de dialogue et d'information sur l'actualité pédagogique et institutionnelle²³⁴, un lieu d'échanges de pratiques - et le souhait d'une plus forte implication des IA-IPR est nettement exprimé -, un lieu de liaison entre les cycles, du moins entre les collèges et les lycées (LEGT et LP) et entre LEGT et formations post-bac, un lieu de travail collectif sur l'orientation et un lieu de dialogue avec les partenaires de l'Éducation nationale que sont les autres services de l'Etat et les entreprises.

Le dialogue préalable sur l'évolution de la carte des formations est au cœur de l'activité des bassins, mais c'est aussi l'objet d'interrogations qui peuvent être vives. Sans contester que la décision dépasse le bassin et puisse reposer sur des impératifs d'équilibre académique, les chefs d'établissement expriment leur malaise devant certaines décisions qui n'ont pas fait l'objet d'explications, ou du moins qu'ils perçoivent ainsi. Le reproche implicite est celui d'une place trop faible de la décision de l'Etat face à la Région et aux collectivités locales, notamment pour les décisions de fermetures d'établissements qui peuvent apparaître nécessaires.

La notion de bassin comme lieu d'animation pédagogique et d'organisation de la formation est manifestement intégrée dans l'académie. Espaces d'échanges et de propositions, les bassins commencent à trouver leur place dans l'organisation du système éducatif et à s'articuler convenablement avec les autres découpages fonctionnels et administratifs de l'académie. Les attentes qu'ils provoquent traduisent leur vitalité, mais doivent être prises en compte pour que les bassins continuent d'être pour les établissements un lieu de travail efficace et porteur et ne se figent pas en réunions sans objet mobilisateur.

Sans doute peuvent-ils constituer un outil très utile au développement de la politique pédagogique de l'académie mais il leur faut davantage associer l'enseignement primaire à la réflexion. En outre, la présence d'établissements très différents au sein d'un même bassin peut favoriser les échanges de pratiques et permettre de confronter les exigences des équipes éducatives. C'est là une façon d'amener les équipes à prendre conscience des écarts importants qui se creusent et de limiter ainsi les effets de la très forte hétérogénéité des établissements.

LES PROJETS D'ETABLISSEMENT

Après avoir connu, comme dans d'autres académies, une intense phase de développement et suscité de nombreuses réflexions, les projets d'établissement ont permis d'identifier trois groupes d'établissements : les convaincus, les retardataires et les réfractaires. C'est qu'à l'instar d'autres académies, celle de Lyon s'est trouvée confrontée à la difficulté d'apporter une réponse aux établissements et surtout de lier projet et gestion de l'établissement.

Relancés en 1996, en association avec les bassins, les projets ont bénéficié de l'appui d'un groupe d'aide dans chaque département. Des fiches synthétiques d'analyse des projets ont été établies par le service SPECI à partir de six rubriques : l'évaluation des effets du projet précédent, le mode d'élaboration, le diagnostic, les objectifs prioritaires, les projets pédagogiques, le plan de formation des personnels. Pour constituer une photographie de l'établissement, des fiches d'identité des établissements élaborées par le service *Prospective et Statistiques* (SPS) du rectorat sont jointes à ces fiches.

Si l'on peut toujours relever le formalisme entourant les projets d'établissement, leur ressemblance et leur manque d'originalité ainsi que la faiblesse voire l'absence de leur évaluation interne, de réels progrès sont à noter. Les méthodologies d'élaboration visent bien, dans une démarche progressive, à associer l'ensemble de la communauté éducative. Les diagnostics s'appuient souvent sur des indicateurs de résultats (IPES ou données fournies par le SPS) et sont moins des états des lieux que de véritables analyses des problèmes à résoudre. Les objectifs sont clairement ciblés et limités même si les différentes actions rattachées au projet sont pléthoriques.

La lecture des projets témoigne d'une meilleure maîtrise de leur rôle comme de la procédure, encore que celle-ci souffre toujours d'être particulièrement lourde et que la réalisation des objectifs ne fasse pas l'objet d'évaluation de la part des autorités académiques.

Pour autant, les EPLE éprouvent toujours des difficultés à mettre en cohérence les actions pédagogiques et éducatives qui demeurent souvent atomisées et stratifiées. La question est toujours posée ou occultée : comment répondre aux exigences multiples imposées, aux commandes institutionnelles sur la rénovation des collèges, aux mutations de la population et à l'émergence de nouvelles données (violence, difficulté de maîtrise de la langue).

Ainsi, au collège Paul Eluard de Vénissieux où une importante réflexion a été menée en associant l'ensemble des acteurs, la démarche de projet, bien que familière et conduite avec rigueur, se heurte à la difficulté de trouver des centres de gravité aux très nombreuses actions mises en place et aux évolutions résultant de la mise en place de la rénovation des collèges. Des axes et des objectifs déclinés en actions ont fait l'objet d'un consensus. Le projet du collège s'articule autour de trois axes plus un axe transversal relatif à la maîtrise du langage :

1^{er} Axe : améliorer de façon significative les résultats scolaires

2^{ème} Axe : favoriser l'émergence d'une image positive de soi

3^{ème} Axe : faire du collège un lieu d'éducation à la citoyenneté

Afin de promouvoir un nouveau pilotage de l'académie, complétant le développement de l'animation pédagogique des bassins, une expérience de contractualisation avec les établissements a été tentée.

Lancée à la fin de l'année scolaire 1998-1999, la contractualisation proposait, à partir du projet d'établissement, d'aboutir à une contractualisation des objectifs sur trois ans, le rectorat et l'établissement prenant des engagements réciproques. Les établissements ont reçu l'appui d'un IA-IPR et la moitié d'entre eux ont engagé un réel travail, centré sur les apprentissages, avec leurs équipes. Prématurée, ou manquant de l'appui des inspecteurs d'académie, l'opération est restée sans suites. La voie choisie présente pourtant beaucoup

²³⁴ Travaux croisés, TPE, mais aussi mise en place des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).

d'avantages en respectant au mieux l'autonomie de l'EPL, en inscrivant son projet et son action dans la pluriannualité et en imposant aux services académiques une vision plus globale et prospective du fonctionnement de l'établissement. Une telle relance par les autorités académiques compléterait utilement les dispositifs déjà mis en œuvre et donnerait du sens à une autonomie fondée sur des objectifs contractualisés.

L'exercice réalisé par quelques collègues, et actuellement au point mort, en vue de la contractualisation avec le rectorat apparaît porteur d'un enrichissement réel de la notion de projet. La contractualisation vise un engagement réciproque établissement/rectorat portant sur les structures, les actions pédagogiques, les dispositifs d'accompagnement et les moyens, en vue d'une amélioration des résultats. Elle relève d'une démarche globale de l'établissement à condition que soient définis une problématique et des chantiers prioritaires et que soit prévue une évaluation à trois ans. Sur cette base, le rectorat a retenu cinq rubriques qui peuvent faire l'objet d'une intervention et d'un engagement :

- des moyens d'action portant sur les structures ou des actions pédagogiques spécifiques ;
- des outils de diagnostic statistiques ;
- un accompagnement par les corps d'inspection ;
- un accompagnement formatif à la demande de l'établissement ;
- un accompagnement des partenariats divers.

La moitié des treize collèges pressentis pour expérimenter une démarche de contractualisation triennale avec le rectorat ont conduit, avec l'appui d'un IA-IPR, une analyse solide, associant les équipes pédagogiques à une réflexion centrée sur les apprentissages, en vue d'une contractualisation sur les objectifs du projet d'établissement. Il en est ainsi, par exemple, du collège de St Priest ou du collège Gambetta à Saint-Étienne.

Il apparaît nécessaire que soit clarifiée l'avenir de cette démarche et que les établissements reçoivent des réponses des autorités académiques.

En vue d'assurer une liaison et une cohérence fortes entre les moyens attribués dans ce cadre et ceux de la dotation horaire globale (DHG), l'examen des projets a été récemment confié à la division de l'organisation scolaire : tout en se gardant d'une approche essentiellement gestionnaire des projets d'établissement, l'objectif est de permettre de développer une vision globale du fonctionnement des établissements. *Il serait important, à cette fin, que l'examen des projets continue à associer des pédagogues.*

L'organisation académique prend appui sur une démarche de projet déjà ancienne que vient aujourd'hui nourrir et enrichir le processus de contractualisation avec l'administration centrale ; une évolution de l'organisation interne du rectorat, qui commence à se dessiner, est nécessaire pour faciliter le dialogue avec les acteurs de terrain et avec les inspections académiques et favoriser la mise en œuvre du projet pédagogique de l'académie.

L'animation de l'académie, que renforcerait une relance de la contractualisation entre établissements et académie, repose actuellement sur l'intervention personnelle et appréciée du recteur et des inspecteurs d'académie et trouve dans les bassins le lieu d'un management renouvelé et vivant.

CONCLUSION

Pays de forte tradition scolaire et universitaire, l'académie de Lyon frappe par le rayonnement économique et culturel de sa métropole, inscrit dans l'Histoire et toujours renouvelé. Mais c'est aussi une terre de contrastes : de profondes disparités territoriales, des évolutions internes fortes et contraires la traversent. La poussée démographique et l'urbanisation de l'Ain, les difficultés économiques, sociales et le vieillissement de la Loire, les problèmes urbains de la périphérie lyonnaise, marquent profondément la vie de l'académie. L'ancienneté et l'intensité des problèmes urbains est telle que la crainte de nouvelles explosions sous-tend, explicitement ou implicitement, toute décision d'organisation des services publics.

Le système éducatif reflète ces réalités : globalement performant, pour un coût inférieur à la moyenne nationale, il fait obtenir aux élèves des résultats supérieurs aux moyennes nationales et supérieurs également à ce qui est attendu compte tenu des caractéristiques sociales de la population scolaire. Il les conduit au baccalauréat dans une proportion honorable. Les bacheliers généraux, plus nombreux dans l'académie qu'ailleurs, réussissent de façon satisfaisante dans l'enseignement supérieur. En revanche, les voies technologique et professionnelle occupent une place très inégale selon les départements, le Rhône connaissant à la fois un certain déficit sur ce point et un moindre accès au baccalauréat des élèves qui y résident. Les jeunes atteignant les niveaux V et IV s'insèrent plutôt mieux qu'en moyenne nationale.

Simultanément on relève des sorties sans qualification en proportion importante. Plusieurs éléments contribuent à expliquer cette faiblesse : une tradition de "petit lycée" encore vivace, en dépit de tentatives intéressantes pour assumer la diversité des élèves, des habitudes d'orientation qui donnent à la voie générale une aura particulière au détriment de la voie professionnelle, choisie souvent par défaut. Ce regard communément porté sur les voies de formation, en particulier dans la région lyonnaise, explique largement les démissions et des sorties prématurées d'élèves de la voie professionnelle. Enfin la très forte disparité entre les établissements scolaires participe de ce processus : certains collèges, publics et privés, scolarisent principalement des élèves dont les acquis sont solides, alors que d'autres, situés pour la plupart dans la périphérie lyonnaise, accueillent un public beaucoup moins favorisé et, du fait même des urgences de la vie scolaire quotidienne, peuvent perdre de vue les exigences d'apprentissage habituelles de l'enseignement secondaire.

L'académie porte une attention particulière à cette question : les sorties sans qualification sont analysées, la carte des formations est progressivement remaniée pour assurer une offre de niveau V en relation avec les besoins, l'orientation et les procédures d'affectation font l'objet de nouvelles impulsions. Parallèlement, la priorité aux établissements difficiles est une réalité dans l'attribution des moyens. Cela ne suffit

néanmoins pas à enrayer la mécanique d'aggravation progressive des difficultés enclenchée dans certains établissements.

En dépit de la compétence reconnue du corps enseignant, de son engagement et des qualités de l'encadrement, de la culture de service public partout perceptible, des inquiétudes se font jour pour l'avenir : alors que les départs en retraite seront nombreux dans les prochaines années, la formation initiale est de qualité inégale ; la formation continue ne répond pas de façon satisfaisante aux besoins repérés et en particulier prend mal en charge les évolutions non disciplinaires du système éducatif. Le pilotage pédagogique, fragilisé par cette réponse imparfaite de la formation continue, est également affaibli par une moindre présence des IA-IPR dans les établissements : alors que l'impact des inspecteurs de l'Éducation nationale demeure très réel dans le premier degré, une certaine dispersion de leurs missions éloigne des équipes de terrain les corps d'inspection du second degré, les IA-IPR surtout.

Si l'enseignement dans l'académie de Lyon est dans l'ensemble efficace en ce sens qu'il permet à une très grande majorité d'élèves de poursuivre leurs études de façon satisfaisante ou de prendre place dans la vie active, il est aujourd'hui nécessaire de prêter une attention particulière au pilotage pédagogique pour que les enseignants restent en mesure de répondre aux besoins renouvelés de l'École. Il est parallèlement essentiel de poursuivre le travail engagé pour limiter les sorties sans qualification et répondre aux difficultés des établissements confrontés à un environnement très difficile. Sans doute faudrait-il aller plus loin encore sur ce point, d'une part en diversifiant les voies d'accès à la qualification, notamment au niveau V, d'autre part en recherchant dans les établissements les plus difficiles des solutions expérimentales innovantes.



PROPOSITIONS

À L'ATTENTION DE L'ADMINISTRATION CENTRALE

➤ Organisation pédagogique

- ◆ Stabiliser les priorités pédagogiques pour éviter la dispersion et la démobilisation des équipes de terrain devant ce qui est ressenti comme une succession trop rapide d'impulsions toujours renouvelées ; rendre plus visible la cohérence des réformes et expliciter leurs finalités ;
- ◆ Évaluer les conséquences du transfert aux IUFM de l'organisation de la formation continue, l'exemple de Lyon mettant en évidence la pesanteur des procédures en vigueur, le manque de réactivité du système et la grande difficulté à apporter une réponse précise aux besoins définis par le recteur dans le cahier des charges.

➤ Contractualisation :

L'exemple de Lyon conduit à souligner deux nécessités :

- ◆ Accélérer les procédures, les délais actuels étant trop longs pour que l'académie puisse réellement mobiliser les établissements autour de priorités retenues par l'académie et acceptées par l'administration centrale ;
- ◆ Prendre en compte des orientations pertinentes dans l'académie même si elles rencontrent des axes devant intéresser l'ensemble des académies. S'il est légitime dans la procédure de contractualisation de privilégier la dimension spécifique des académies, il peut se faire qu'une priorité nationale soit également une question essentielle localement. Il est alors nécessaire de conforter la démarche académique pour qu'elle soit lisible sur le terrain.
- ◆ Étudier avec l'académie la possibilité de donner un statut expérimental dérogatoire, à certains établissements pour lesquels en dépit des moyens attribués et de l'engagement des personnels, il ne paraît pas y avoir de voie d'amélioration crédible dans un fonctionnement de droit commun.

➤ Gestion des personnels

- ◆ Corps enseignant :
 - la recrudescence du recrutement de non titulaires dans une académie pourtant attractive et la situation inquiétante de certaines disciplines impose une réflexion sur le calibrage des concours, dans le premier degré et le second degré ;
 - dans ce contexte de déficit, il serait opportun de prévoir le maintien en activité jusqu'à la fin de l'année scolaire des enseignants demandant leur retraite en

cours d'année, comme c'est le cas pour les personnels enseignants du premier degré ;

- apporter une aide aux académies dans la recherche de solutions pour les personnels en difficulté professionnelle.

◆ Corps d'inspection :

- en liaison avec le recteur, porter une attention particulière aux nominations des personnels de direction des établissements difficiles et assurer un suivi personnalisé de leur carrière ;
- éviter de nommer les personnels d'inspection en première affectation dans leur académie d'origine, en particulier en ce qui concerne les IA-IPR établissements et vie scolaire ;
- revoir la répartition des IA-IPR par discipline et entre les académies ; rechercher un meilleur équilibre de leurs missions ; éviter de multiplier les missions transversales qui empêchent trop souvent les inspecteurs d'assumer leurs responsabilités premières.

À L'ATTENTION DE L'ACADEMIE

◆ Personnels d'inspection et de direction :

- revoir l'organisation et la coordination des IA-IPR et étudier un meilleur équilibre de leurs missions.

◆ Établissements en grande difficulté

- renforcer le suivi des établissements difficiles en assurant une présence plus régulière des corps d'inspection, en développant les échanges au sein des bassins et en recherchant des modalités d'évaluation du fonctionnement des établissements ;
- proposer un cadre d'expérimentation pour les établissements pour lesquels en dépit des moyens attribués et de l'engagement des personnels, il ne paraît pas y avoir de voie d'amélioration crédible dans un fonctionnement de droit commun ; étudier les conditions d'une action en partenariat renforcé permettant des interventions pluridisciplinaires (médecins, psychologues et psychiatres, éducateurs, assistants sociaux etc.).

◆ Adaptation et intégration scolaire : engager une réflexion académique visant à harmoniser les critères et les pratiques d'orientation et à élaborer des outils d'évaluation des politiques conduites.

◆ Formation initiale et continue :

- procéder à une évaluation de la cohérence entre le cahier des charges de la formation continue et le plan de formation ;
- assurer une collaboration systématique entre l'IUFM et les corps d'inspection pour la conception de la formation initiale et de la formation continue.

- ◆ Continuité des enseignements :
 - mettre en place un suivi des heures non remplacées incluant les absences inférieures à 15 jours ;
 - porter une attention particulière au remplacement en ce qui concerne tant le périmètre des zones de remplacement que la disponibilité effective des remplaçants, l'affectation au remplacement ne pouvant constituer une réponse palliative aux problèmes que soulève la difficulté professionnelle ;
 - renforcer l'organisation et l'efficacité de la gestion des ressources humaines ; évaluer les acquis et les contraintes des dispositifs académiques (ACAPELA et ARPE) de façon à répondre plus rapidement aux problèmes soulevés sur le terrain.

- ◆ Carte des formations :
 - en complément de la politique déjà engagée de création de CAP, rechercher en liaison avec la Région comment diversifier la préparation au CAP en deux ans ;
 - s'attacher à rééquilibrer et diversifier les voies de formation au profit de la voie professionnelle, en particulier dans le département du Rhône ;
 - accélérer les évolutions de la carte des formations de l'enseignement privé, en fermant les classes de premier cycle des LP et en développant les CAP fin de 3^{ème}, en réévaluant la pertinence et l'équilibre des séries de 1^{ère} et des spécialités de CPGE ;
 - utiliser pleinement les capacités d'accueil des STS, renforcer la priorité donnée aux étudiants issus de baccalauréat technologique et assurer des poursuites d'études suffisantes aux titulaires d'un baccalauréat technologique tertiaire.

- ◆ Répartition des moyens : repenser l'équilibre entre lycées et collèges, compte tenu de l'importance dans l'académie des collèges relevant de l'éducation prioritaire et des zones de prévention de la violence, dont le poids obère le fonctionnement des autres collèges.

- ◆ Réseau scolaire du premier degré : l'hypothèse de contractualiser des moyens, en zone rurale comme en zone urbaine, appelle une analyse conjointe du recteur et des inspecteurs d'académie de façon à parvenir à une stratégie académique et à définir à ce niveau les moyens qui peuvent lui être consacrés.

- ◆ Vie des bassins : il est nécessaire, sinon de redessiner les bassins, au moins d'inclure le premier degré et de prévoir des modalités de travail qui permettent, selon le sujet retenu, de faire participer les responsables concernés sans trop accroître le poids des réunions pour chacun. D'autre part, sans faire des animateurs un échelon administratif supplémentaire, il est certainement souhaitable que les animateurs aient un lieu de rencontre systématique avec l'équipe que constituent le recteur et les inspecteurs d'académie, qui permette à la fois de clarifier les demandes institutionnelles et d'entendre directement les observations qui remontent du terrain.



ANNEXES

ANNEXE 1 : CIRCONSCRIPTIONS PRIMAIRES ET ETABLISSEMENTS VISITES

CIRCONSCRIPTIONS

Ain	Circonscription de Villars les Dombes	01330 Villars -les-Dombes
Loire	Circonscription de Rive de Gier	42800 Rive-de-Gier
Rhône	Circonscription de Tarare	69170 Tarare
	Circonscription de Lyon XXI	69120 Vaulx-en-Velin

ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES

Ain

◆ Collège de la Croix Blanche	rue des Dîmes	Bourg-en-Bresse
◆ Lycée professionnel Gabriel Voisin	21, av. de Jasseron	Bourg-en-Bresse
◆ Lycée Edgar Quinet	5, avenue Jean-Marie Verne	Bourg-en-Bresse

Loire

◆ Collège Gambetta	34 bis rue Michelet	Saint-Etienne
◆ Collège Mario Meunier	impasse Ecole Normale	Montbrison
◆ Lycée professionnel Hauptmann	rue Burdeau	Saint-Etienne
◆ Lycée Albert Camus	32 bis rue de la Loire	Firminy

Rhône

◆ Collège Emile Zola	Chemin de l'Abbaye	Belleville
◆ Collège Alain	1 rue Valence	Saint-Fons
◆ Collège Jean Moulin	1, place des Minimes	Lyon 5 ^{ème}
◆ Lycée professionnel A. Cuzin	42, chemin Crépieux	Caluire
◆ Lycée Aragon	12, chemin de la côte à cailloux	Givors
◆ Lycée Ampère	31, rue de la Bourse	Lyon 2 ^{ème}

ANNEXE 2 : LISTE DES ENTRETIENS CONDUITS DANS L'ACADEMIE

RECTORAT

- M. Dubreuil, Recteur d'académie
- M. Goursolas, Secrétaire général de l'académie
- M. Chanon, M. Gérin, Secrétaires généraux adjoints
- M. Daubignard, Délégué académique aux enseignements technologiques (D.A.E.T.)
- M. Megevand, Délégué académique à la formation continue (D.A.F.C.O.)
- M. Rivière, Chef du service académique d'information et d'orientation (C.S.A.I.O.)
- M. Neplaz, Responsable académique de la Formation continue et de l'Innovation
- Mme Lacrosaz, M. Langanay, IA-IPR Vie Scolaire
- M. J-M. Blanchardon, proviseur, responsable de l'EAVS
- Mme Loisel – Serrano, Directrice de Cabinet et Proviseur Vie Scolaire
- M. Citterio, délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle
- IUFM : M. J. Giraud, administrateur provisoire, M.R. Farison, M.R. Bernard, Mme V. Durand-Guerrier, directeurs adjoints
- M. Grellier, directeur du CRDP
- Mme Butheau, médecin, Mme Lange, assistante sociale, Mme Morand, infirmière, conseillères techniques du recteur
- Inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-PR)
 - Mme Danièle Cornado, M. Jean Favelier, M. Jacques Labiche, coordonnateurs
 - Mme Agnès Baudry, IA IPR anglais
 - M. Jean-Louis Carnat, IA IPR histoire géographie
 - Mme Irène Devancia, IA IPR lettres
 - M. Patrick Ferrand, IA IPR mathématiques
 - M. Gérard Ganivet, IA IPR physiques
 - M. Christian Goujet, IA IPR économie gestion
- Inspecteurs de l'éducation nationale - enseignement technique (IEN-ET)
 - Mme Isabelle Creuzet, M. Daniel ROUGON, coordonnateurs
 - Mme Marie-France Augy, IEN-ET sciences biologiques et sciences sociales appliquées
 - M. Daniel Bory, IEN-ET techniques industrielles
 - Mme Michèle Herbin, IEN-ET auprès du DAFCO
 - M. Patrick Pegoraro, IEN-ET économie gestion
 - M. Michel Rouchouse, IEN-ET sciences techniques industrielles
- Inspecteurs de l'éducation nationale, chargés de circonscription (1^{er} degré)
 - Département du Rhône*
 - M. Hubert Dupart Circonscription de Rillieux la Pape – Val de Saône
 - Mme Annie Josse Circonscription de Villefranche sur Saône
 - Mme Françoise Combes Circonscription de Lyon – Gerland
 - M. Alain Marioni Circonscription de Caluire-Lyon
 - Département de la Loire*
 - M. Michel Bonhomme Circonscription de Firminy
 - M. Yves Bruchon AIS
 - M. Michel Verchère Circonscription de Saint-Étienne VII
 - Département de l'Ain*
 - Mme Jacqueline Pillot Circonscription de Montluel
 - M. Bernard Durand Circonscription de Bellegarde
 - M. Jacques Damian Circonscription de la Dombes
- Inspecteurs de l'éducation nationale, Adaptation et Intégration Scolaire
 - Mme Katherine Marmorat, correspondante académique rénovation SEGPA
 - M. Gérard Comes, directeur de SEGPA
 - Mme Christine Sapet, IEN-AID de l'AIN
 - M. Yves Bruchon, IEN-AIS de la LOIRE
 - M. Jean-Louis Schmitt, IEN-AIS du RHONE
- Inspecteurs de l'éducation nationale pour l'information et l'orientation

- M. Marco Attal, IEN-IO RHONE
- M. Henry Destour, IEN-IO de la LOIRE
- M. Maurice Reverdy, IEN-IO de l'AIN
- M. Jean-Paul Sauzede, IEN-IO du RHONE
- Chefs de division (entretien collectif et entretiens individuels)
 - Mme Carassic, Service juridique et contentieux
 - M. Constantin , chef du CATI
 - Mme Degachi, chef de la DEC
 - Mme Garcia-Bourrel , chef de la DAF CET
 - Mme Goeau chef de la DIPE
 - Mme Mainzer, chef de la DOS
 - M. Mullett, chef de la DAGEP
 - Mme Pecceu, chef de la DISERT
 - Mme Ponsot, chef du Service Prospective et Statistique
 - M. Quinteau, chef de la DIPA
- Responsable du CARIP : Mme E. Marcel, conseillère TICE
- Directeur diocésain : M. Emmanuel Segretain, directeur diocésain du Rhône
- Mission générale d'insertion, FCIL, Loi quinquennale : M. Farouk Lakhdari, Mme Cécile Paoella, M. Christian Terras
- Centre Michel DELAY : Mme C. Perotin, administratrice
- Dispositifs ACAPELA et ARPE : M. M. Artigue
- Mission École –Entreprise : Mme M.F Duchesne
- Panel des animateurs de bassins

Animateur	Établissement	Bassin
M. Gérard Grappin	Proviseur du lycée Claude Bernard, Villefranche-sur-Saône	Beaujolais Val de Saône
M. Michel Reynaud-Cleyet	Proviseur du lycée Lumière, Lyon	Lyon Sud-Est
Mme Chantal Daux	Proviseur du lycée Juliette Récamier, Lyon	Lyon Nord
M. Jean-Paul Guerrin	Proviseur du L.P. Jacquard, Oullins	Rhône Sud
M. Jean-Louis Loigerot	Principal du collège Marcel Anthonioz, Divonne les Bains	Ain Est
Mme Michèle Antignac	Principal du collège Laurent Mourguet, Ecully	Monts du Lyonnais
M. Georges Berger	Principal du collège Mauvert, Villeurbanne	Lyon Nord-Est
Mme Geneviève Guy	Proviseur du L.P. Marcelle Pardé, Bourg-en-Bresse	Ain-Ouest
M. Gérard Arrambourg	Proviseur du lycée de la Plaine de l'Ain, Ambérieu en Bugey	Ain-Sud
M. Claude Rebaud	Proviseur du lycée François Mauriac, Andrézieux Bouthéon	Loire-Centre
M. Marc Thibert	Proviseur du L.P. Les Bruyères, Saint Chamond	Loire-Sud
M. Alain Challon	Proviseur du lycée Jean Puy, Roanne	Loire-Nord

- Panel de proviseurs de lycées généraux et technologiques
 - Gérard Arrambourg, lycée de la Plaine de l'Ain à Ambérieu en Bugey
 - Jean-Lou Beuchot, lycée Carriat à Bourg-en-Bresse
 - Georges Kighelman, lycée Paul Painlevé à Oyonnax
 - Jean-Michel Blanchardon, lycée Fauriel à St Etienne
 - Alain Challon, lycée Jean Puy à Roanne
 - Claude Rebaud, lycée F. Mauriac Forez à Andrézieux
 - Michel Bressin, Lycée René Cassin à Tarare
 - Luc Maerten, lycée Edouard Branly à Lyon 5^{ème}
 - Agnès Vaffier, Lycée François Rabelais à Dardilly

- Roland Genet, lycée Louis Armand à Villefranche sur Saône
- Jean-Paul Chich, lycée Pierre Brossolette à Villeurbanne
- Panel de proviseurs de lycées professionnels
 - Geneviève Guy, LP Marcelle Pardé à Bourg-en-Bresse
 - Christophe Cabrera, LP Gabriel Voisin à Bourg-en-Bresse
 - Roland Guilley, LP Alexandre Bérard à Ambérieu en Bugey
 - Marc Thibert, LP St Chamond
 - Christian Souche, LP Fourneyron à St Etienne
 - Jean-Paul Nomade, LP Jérémie de la Rue à Charlieu
 - Martine Bouvret, LP Les Canuts à Vaulx en Velin
 - Jacques Lignier, LP Flesselles à Lyon 1er
 - Michel Locatelli, LP Jean Lurçat à Lyon 8ème
 - Jean-Claude Chaumaz, LP Danielle Casanova à Givors
 - Jacky Peyrard, LP du Bâtiment à Bron
 - Claude Doudet, LP Gustave Eiffel à Brignais
- Panel de principaux de collèges
 - Denise Baratier, collège Louis Amiot à Bourg-en-Bresse
 - Marc Bini, collège de la Dombes à Saint André de Corcy
 - Christian Marbezy, collège Jacques Prévert à St Genis Pouilly
 - Michelle Teil, collège Jean Dasté à St Etienne
 - Mireille Moulin, collège Massenet Fourneyron au Chambon Feugerolles
 - François Vicard, collège Le Breuil à St Just en Chevalet
 - Jean-Pierre Jouffroy, collège Jules Michelet à Vénissieux
 - Henri Vivet, collège Pierre de Ronsard à Mornant
 - Etienne Vautier, collège de la Haute Azergues
 - Jean Pinault, collège Lacassagne à Lyon 3ème
 - Maryse Cessiecq, collège Bellecombe à Lyon 6ème – Excusée
 - Erna Dalla Piazza, collège Pierre Valdo à Vaulx en Velin
- Panel d'adjoints à des chefs d'établissement
 - Rosine Petiot, Lycée Carriat à Bourg
 - Georges Floquet, LP Bérard à Amberieu
 - Michel Ozil, collège de Montrevel
 - Christian Laurensen, collège Le Palais à Feurs
 - Bruno Bigi, lycée Claude Lebois à St Chamond
 - Pierre-Eric Marchal, Collège Mario Meunier à Montbrison
 - Michelle Soubrier, lycée Diderot à Lyon 1er
 - Martine Chevallier Queyron, lycée La Martinière Duchère à Lyon 9
 - Danielle Bernoux, LP François Cevert à Ecully
 - Marie-Christine Chevrier, LP Edmond Labbé à Oullins
 - Anissa Benyahi, collège Paul Eluard à Vénissieux
 - Jacqueline Fayet, collège Joliot Curie à Bron
- Panel de conseillers principaux d'éducation
 - Hanne-Sophie Bergstad, collège de Leyment
 - Jacqueline Gorrindo, lycée Carriat à Bourg
 - Isabelle Prat, LP Brillat Savarin à Bellegarde
 - Muriel Torrente, collège de la Ricamarie
 - Paul Dognin, lycée de Feurs
 - Frédéric Lafougère, LP Albert Thomas à Roanne
 - Zoubeida Kaced, collège G. Philippe à Saint Priest
 - Gilbert Gardon, lycée Chaplin à Décines
 - Farid Bouragba, LP Marc Seguin à Vénissieux
- Élus enseignants et ATOS au comité technique paritaire académique
 - Jean-François Barras, collège Jean Monnet à Lyon 2ème
 - Dominique Bouly, lycée Robert Doisneau à Vaulx en Velin
 - Laure Bejannin, lycée Lumière à Lyon 8ème

Christian Coudene, lycée Lumière à Lyon 8ème
Robert Chartre, LP Marc Seguin à Vénissieux
Christiane Kowalski

- Délégués élus des personnels au CAEN
Christian Darfheuille
Muriel Drouet (absente)
- Élèves élus au conseil académique de la vie lycéenne
- Représentants des parents d'élèves
Gisèle Blandinières
Léon Francois
Françoise Vignollet
Francine Delaigue
Maryse Potel
Gilles Meurisse

INSPECTIONS ACADEMIQUES

Ain

- M. C. Lardy, Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- M. P. Descotes, Secrétaire général de l'inspection académique
- M.G. Guy, IEN adjoint de l'inspecteur d'académie
- M. A. Martin, IEN enseignement technique
- M. Reverdy, IEN information et orientation et directeurs de CIO
- IEN, chargés de circonscription : J. Damian, C. Daligand, M. A. Dupré, M. B. Durand, Mme P. Faurrat, mme MF. Ferrand, mme MC. Nallet, mme J. Pillot, mme R. Roux, M. JP. Rosaz.
- Chefs de division : M. J-P. Collet (DISCOL), Mme N. Joyard (DOS 2nd degré), M. G. Despret (Div. Pers), M.C. Taponard (DOS 1^{er} degré), M. G. Maulendi (Info)
- Médecin, infirmière, assistante sociale, conseillères techniques de l'inspecteur d'académie : Mmes J. Benoit, I. Rolandez, C. Saint-Marie-Perrin
- Chargés de mission : Mme F. Collet (action culturelle), MM. P. Avenet, M. Ferrari (CPD-EPS)
- Représentants élus des personnels enseignants et ATOS, au comité technique paritaire départemental
- Représentants des parents d'élèves

Loire

- M. Polvent, Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
- M. Duthy, Inspecteur d'académie Adjoint
- M. P. Jourdan, Inspecteur d'académie, chargé du premier degré
- M. Dufourd, Secrétaire général de l'inspection académique
- M. Destour, IEN, Information et orientation et directeurs de CIO
- IEN chargés de circonscription : M. M. Barbe, M. M. Bonhomme, mme A. Derriaz, M. R. Dimier, M. B. Philippon, M. M. Verchères.
- Chefs de division
- Médecin, infirmière, assistante sociale, conseillères techniques de l'inspecteur d'académie
- Représentants des personnels enseignants et ATOS, au comité technique paritaire départemental
- Représentants des parents d'élèves

Rhône

- M. J-P. Quisefit, Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux
- M. C. Legrigeois, Inspecteur d'académie, Adjoint
- M. G. Bastien, IA-IPR chargé du premier degré
- M. P. Guy, Secrétaire général de l'inspection académique
- MM M. Attal et Sauzede, IEN Information et orientation

- IEN, chargés de circonscription : mme S. Aguilera, m. C. Besson, mme G. Hinsberger, m. P. Mirdjanian, m. J.L. Schmidt, mme J. Zegna-Rata.
- Chefs de division : Mme S. Bernelin (DOS), Mme L. Deval (DPE), Mme B. Brun (DVS), M.M. Bonod (CDTI)
- Médecin, infirmière, assistante sociale, conseillères techniques de l'inspecteur d'académie : Mmes Ollier, Merle, Charbonnel
- Chargés de mission : Mmes Malluret, Matera, Perraud, MM Bruny, Costemale
- Représentants des personnels enseignants et ATOS au comité technique paritaire départemental, CDEN
- Délégués des Parents d'élèves au CDEN

SERVICES DE L'ÉTAT DANS LA REGION

- Préfecture de région : M. M. Besse, préfet de la région Rhône-Alpes, préfet du Rhône
- Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP) : M. C. Ville, directeur
- Direction régionale de l'agriculture et de la forêt (D.R.A.F.) : M. C. Gautier, directeur, et M. Javaux, chef du service Formation
- Direction des affaires sanitaires et sociales (D.R.A.S.S.)
- Direction régionale de la jeunesse et des sports (D.R.J.S.) : M. G. Deshayes, directeur régional
- Direction régionale des affaires culturelles (D.R.A.C.) : Mme Lefebvre, chargée des actions en milieu scolaire.

SERVICES DE L'ÉTAT DANS LES DEPARTEMENTS

Ain

- Préfet : M. E. Bisch, préfet
- Procureur : M. Grellet, substitut du procureur M. Robin
- Gendarmerie : lieutenant colonel Blachon
- Police nationale: M. Girard, commandant, adjoint de Mme Deraime, directrice
- PJJ :Mme Aznar
- Direction départementale de la sécurité publique
- Direction départementale de la jeunesse et des sports : M. J-F. Coquand, directeur
- Direction départementale des affaires sanitaires et sociales : M. Thiellet, directeur, Mme Luez, inspectrice DASS

Loire

- Préfet : M. B. Boubé, préfet
- Procureur : M. P. Michel, procureur
- Gendarmerie : lieutenant colonel Santos
- Police : M. D. Robert, directeur de la sécurité publique, M. Kovarik, commissaire divisionnaire
- Direction départementale de la sécurité publique :Protection Judiciaire de la Jeunesse : M. M. Guiglielmetto, directeur
- Direction départementale de la jeunesse et des sports
- Direction départementale des affaires sanitaires et sociales

Rhône

- Procureur, M. C. Hassenfratz, procureur, et M. Esch, procureur adjoint
- Protection judiciaire de la Jeunesse : M. B. Lecogne, directeur
- Responsables de la sécurité publique du Rhône : M. M. Billiet, contrôleur général, direction départementale de la sécurité publique du Rhône (DDSP), M. Y. Guillot, préfet délégué pour la sécurité et la défense (PDSD) ; M. J-P. Musy, contrôleur général, Commandant Hendrickx, DDSP, état-major BDEC cabinet PSDS, chargé de mission à la politique de la ville, M. L. Schweitzer, commissaire divisionnaire, cabinet PSDS ; Capitaine P. Barbizet, groupement de gendarmerie départementale du Rhône
- Direction départementale de la jeunesse et des sports
- Direction départementale des affaires sanitaires et sociales : M. J-M Lagrange, directeur

COLLECTIVITES TERRITORIALES

Conseil Régional de Rhône-Alpes

- M. Amoudry, Vice –Président chargé de la formation initiale et du sport
- M. Faucher, directeur de la pédagogie
- M. B. Dupont, directeur du patrimoine et des moyens généraux, constructions

Conseil général de l'Ain :

- M. J. Pépin, président

Conseil général de la Loire

- M. P. Clément, président,
- M. P. Sallin vice - président

Conseil général du Rhône

- Mme Dini, vice présidente chargée de la jeunesse, M. Jamet, directeur général des services et M. Viel, directeur de l'enseignement.

AUTRES PARTENAIRES

- MEDEF : M. Jean- Paul Mauduy, président du MEDEF de Rhône-Alpes
M. Closon, délégué général
M. G. Guédez, coordonnateur régional formation professionnelle