

# direction

2/10

les personnels de direction de l'éducation nationale

Le « D-G-H-tor »  
un amaigrissant toxique  
pour le service public !

# sommaire

**SNPDEN**  
21 RUE BÉRANGER  
75003 PARIS  
TÉL. : 01 49 96 66 66  
FAX : 01 49 96 66 69  
MÉL : siege@snpden.net

Directeur de la Publication  
PHILIPPE TOURNIER  
Rédactrice en chef  
FLORENCE DELANNOY  
Rédactrice en chef adjointe  
ISABELLE POUSSARD

Commission pédagogie:  
ISABELLE BOURHIS  
Commission vie syndicale:  
JÔÉL OLIVE

Commission métier:  
PASCAL BOLLORÉ

Commission carrière:  
PHILIPPE VINCENT

Sous-commission retraités:  
PHILIPPE GIRARDY

Conception/Réalisation  
JOHANNES MÜLLER  
Crédit photographique :  
SNPDEN

Publicité  
ESPACE M.  
TÉL. 04 92 38 15 55  
Chef de Publicité  
FABRICE MAURO

Impression  
IMPRIMERIE SIC,  
PARC D'ACTIVITÉS DU BEL AIR  
8 AVENUE JOSEPH PAXTON  
77607 MARNE LA VALLEE CDX 3  
TEL. : 01 64 12 41 24

DIRECTION – ISSN 1151-2911  
COMMISSION PARITAIRE DE  
PUBLICATIONS ET AGENCE  
DE PRESSE 0309 S 08103  
DIRECTION N° 186  
MIS SOUS PRESSE  
LE 16 FÉVRIER 2011

Abonnement  
100 € (10 NUMÉROS)  
PRIX DU NUMÉRO : 10 €

Les articles, hormis les textes  
d'orientation votés par les instances  
syndicales, sont de libres contribu-  
tions au débat syndical qui ne sont  
pas nécessairement les positions  
arrêtées par le SNPDEN.

## INDEX DES ANNONCEURS

ALISE	2
INDEX ÉDUCATION	4, 5
OMT	9
AVENANCE ENSEIGNEMENT	11
CAMIF	13
SCOLA CONCEPT	15
OKI	71
INCB	104

ENCARTAGE : TEXABRI

Toute reproduction, représentation,  
traduction ou adaptation, qu'elle  
soit partielle ou intégrale, quel  
qu'en soit le procédé, le support  
ou le média, est strictement inter-  
dite sans autorisation écrite du  
SNPDEN, sauf dans les cas prévus  
par l'article L.122-5 du Code de la  
propriété intellectuelle.

6	ÉDITO
8	BUREAU NATIONAL
10	ACTUALITÉS
22	CARRIÈRE

*PFR : et si on examinait la réalité des faits !*

*Tableaux d'avancement et promotions*

*Promotions 2011 : bilan chiffré*

*Mouvement AEFÉ 2011*

*La révolution tunisienne vue depuis un établissement français de l'AEFE*

*Réforme des retraites : suite mais pas fin...*

*Delenda... la sécu*

## 42 MÉTIER

*Et si, pour une fois, nous vous racontions une histoire ?*

*Le climat dans les établissements scolaires en 2010 et la victimation des personnels de direction*

*Coaching ou accompagnement professionnel personnalisé ?*

## 51 ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE

*Dossier Collèges*

## 73 VIE SYNDICALE

*Mise au point au CSE*

*« Peut-on faire mieux avec moins ? »*

*La laïcité au XXI<sup>e</sup> siècle*

*Gros plan sur... l'académie d'Orléans-Tours*

*Tribune libre*

## 89 CHRONIQUE JURIDIQUE

*Veille juridique*

*Questions des parlementaires, réponses des ministres*

98	DERNIERS OUVRAGES REÇUS
102	RÉTRO



Philippe  
TOURNIER

## Le « D-G-H-tor » : un amaigrissant toxique pour le service public !

Secrétaire général

*« Au pain sec et à l'eau » : tel est le régime auquel l'école publique est désormais assignée année après année. Pourtant, ce n'est pas le cas pour tout le monde et, bien que l'envie soit un vilain sentiment, comment ne pas saliver sur les bombances ostentatoires réservées à l'enseignement privé ? Symptômes d'un plan construit qui chemine ? Simple manifestation indigente d'une profonde indifférence à l'éducation, assaisonnée d'une pétition de principe en faveur du privé ? Un peu des deux ? Qu'importe car, quelle que soit la cause, le résultat est le même en cette préparation de la rentrée 2011 : une marche de plus descendue par notre pays dans cet escalier qui ne mène à rien.*

Pour un euro d'économies, on détruit cinq euros d'emplois et on plombe l'avenir d'une dizaine d'euros de dommages.

### LA PRIORITÉ : LA DESTRUCTION OU LES ÉCONOMIES ?

À la base de tout, le dogme d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite non remplacé. Le prétexte est celui des économies budgétaires. Il serait bien léger de balayer d'un revers de main cette question qui va tarauder toute action publique pour de longues années si la politique monétaire et financière de l'Euro-land ne change pas : si la France devait emprunter aux taux auxquels la Grèce ou l'Irlande le font, le surcoût pourrait équivaloir, paraît-il, au budget de l'Éducation. Mais qui peut croire que les solutions qu'on nous inflige soient une réponse appropriée ? Car le plus ahurissant est que cette politique ne rapporte pratiquement rien, en particulier si on les compare aux gisements que sont la baisse de la TVA sur la restauration (3,5 milliards d'euros), la loi TEPA, les diverses faveurs fiscales devenues sans objet ou les dérapages incontrôlables du PTZ. Prenons l'exemple

de l'année 2009 : selon Christian Babusiaux, président de la première chambre de la Cour des Comptes, les suppressions de postes dans l'Éducation nationale auraient été censées avoir dégagé 396 millions dont la moitié en économies nettes. Las ! Pour faire face aux conséquences des suppressions, l'enveloppe des heures supplémentaires a progressé de 120 millions d'euros. Au final, 78 millions soit 0,15 % du budget de l'Éducation nationale (oui, oui : vous avez bien lu !). Serait-ce deux ou trois fois plus que cela resterait un gain ridicule mais avec un « effet de levier » (pour recycler un élément de langage du moment) optimal : c'est causer un maximum de dégâts pour un minimum de résultats ! Pour un euro d'économies, on détruit cinq euros d'emplois et on plombe l'avenir d'une dizaine d'euros de dommages divers à long terme mais à payer plus tard. Ce n'est donc pas faire un procès d'intention venimeux mais simplement regarder les chiffres que de constater que la priorité est la destruction et non les économies...

## L'ÉDUCATION NATIONALE : DE LA GRANDE MISSION À LA GROSSE DÉPENSE

Les auditeurs de la RGPP notaient, en 2008, dans un rapport « secret », qu'au-delà de 45.000 emplois supprimés, l'Éducation nationale entrerait dans un irrésistible processus de dégradation. D'ailleurs, les fameuses treize fiches, elles aussi « secrètes » (déci-dément une manie), sur les « leviers » pour 2011 introduisaient l'idée qu'il ne fallait « pas trop » dégrader le service (ou plutôt que cela ne se voit « pas trop »)! Bref, personne, y compris parmi les décideurs politiques, ne croit à ces billevesées sur les gisements indolores de « marges » et autre « faire mieux avec moins ». Si des relents de prêts-à-penser d'inspiration néolibérale (ou, pire, « néo-cons ») transpirent bien, l'impression est surtout qu'il n'y a aucune réelle ligne de conduite autre que d'amincir un ministère de l'Éducation qui n'est plus considéré comme une grande mission mais comme une grosse dépense. Ne murmure-t-on pas que le « dialogue de gestion » entre Bercy et notre ministère aurait duré moins de dix minutes? Il faut dire que c'est simple puisque cette politique « de la performance » (sic) se résume à un seul chiffre: 16.000. Rien de plus, rien de moins. Or, quoi qu'on nous en raconte (sans jamais le démontrer), aucun gain de productivité équivalent n'est sérieusement à attendre dans une activité comme celle de l'Éducation. La baisse des ressources dans un cadre inchangé se traduit mécaniquement par un affaiblissement de l'efficacité. En effet, celle-ci ne se mesure pas par la dégradation du taux d'encadrement mais par l'amélioration de la qualité de service! Certes, il ne suffit pas de dépenser plus (surtout n'importe comment) pour que cela marche mieux mais c'est seulement la réussite des élèves qui transforme la dépense d'éducation en investissement productif d'avenir: dépenser moins en dégradant les résultats est gaspiller des ressources! Techniquement, le seul horizon de cette politique obtuse ne peut être que le délitement régulier des résultats de l'ensemble du système: ceux de PISA 2009 soulignent combien notre pays est déjà bien engagé dans ce processus de décomposition. Si c'est le but, il a en effet des chances, hélas, d'être atteint...

## UN SYSTÈME NERVEUX CENTRAL DÉSORMAIS ATTEINT

Parmi les éléments de décomposition en cours, le plus lourd pour l'avenir est sans

doute le venin de la perte de confiance qui s'immisce partout, et maintenant dans l'encadrement. Le découragement et, parfois, la démoralisation règnent aujourd'hui à tous les étages, même les plus élevés. Si certains avaient pu se piquer un premier temps au jeu du défi d'une modernisation drastique, cette étape est aujourd'hui bien passée: la perspective de contorsions annuelles de plus en plus improbables mais toujours répétées diffuse un sentiment d'écœurement et de lassitude qui ronge le moral de l'encadrement. Et ce n'est pas l'odieuse « affaire de la prime » qui sera de nature à redonner du cœur à l'ouvrage: nous en avons tous été blessés. Le système nerveux central est maintenant d'autant plus atteint que sa tête renvoie pusillaniment les conséquences dévastatrices de ses décisions « au plus près du terrain ». Car c'est maintenant le piétinement (nié, en plus) des engagements les plus solennels comme des textes les plus explicites. Après avoir saccagé le collège avec les conséquences dont PISA s'est fait le reflet, voilà que, maintenant, un an après leur parution, les arrêtés sur les lycées sont bafoués: le ministère fait étrangler au berceau une réforme qu'il prétend bruyamment défendre et le triste sort des IDD préfigure sinistrement celui à venir de l'accompagnement personnalisé. Et l'on ose venir nous rebattre les oreilles de plans mirifiques sans le sou ou nous les tirer parce qu'on ne s'extasie pas assez vite devant des réformes dont on détruit les conditions! Tristes palinodies. Pauvre école surtout: comment réaliser les transformations, maintenant urgentes, qui nécessiteraient au moins la confiance à défaut d'abondance?

Aujourd'hui, nous n'avons comme seule perspective d'avenir que des piles de « D-G-H-tor » à ingurgiter en 2011, 2012 et, nous promet-on (sans doute pour nous redonner le moral), en 2013, 2014 ou 2015: le « D-G-H-tor » ne semble jamais avoir de date limite de consommation! C'est justement parce que nous sommes des cadres du système, représentant l'État, c'est-à-dire l'intérêt général, le respect du droit et l'attention à la bonne santé du système éducatif, que nous devons dénoncer sans relâche la nocivité de cet amaigrissant toxique: un syndicalisme responsable ne consiste pas à avaler n'importe quoi dans n'importe quelle condition au prétexte qu'on peut toujours faire plus mauvais! Le 19 mars, nous aurons l'opportunité de l'exprimer tous ensemble.

*philippe.tournier@snpden.net*

Dépenser moins en dégradant les résultats est gaspiller des ressources!

Le « D-G-H-tor » ne semble jamais avoir de date limite de consommation!

Un syndicalisme responsable ne consiste pas à avaler n'importe quoi dans n'importe quelle condition

Bureau national du 20 janvier 2011.

# De l'indignation à l'action !

*Trois sujets d'actualité ont nourri les échanges du bureau national du 20 janvier : les DGH pour la rentrée 2011, le devenir des GRETA et la reprise des négociations dans le cadre de la relance du dialogue social. Des thématiques fort différentes mais dont le traitement ministériel trahit des convergences qui, à force ou de fait, s'avèrent coupables.*

## LES DOTATIONS 2011

Quelles que soient les académies, les premières informations font apparaître des dotations insuffisantes avec une constante, le mépris des textes de référence. Moins d'un an après sa mise en œuvre, les textes issus de la réforme du lycée sont piétinés : création du concept de demi-division, variable qui plus est entre 18 et 24 élèves, réduction des horaires laissés aux établissements (pourtant garantis dans des arrêtés), confusion entre enseignements communs aux séries et cours communs, suppression des IDD en collège (pourtant toujours présents dans les textes de référence), cours communs en enseignement général de LP pour les séries tertiaires et industrielles, ratios HP/HSA insupportables...

Pour justifier l'injustifiable, le ministère use de 2 arguments :

- la nécessité d'« être raisonnable » – c'est une nouvelle référence qui permettrait de s'affranchir des textes ;
- le fait par ailleurs que les décisions sont prises au niveau académique.

S'il est vrai que les académies appliquent la diminution des dotations avec des variantes, l'évidence selon laquelle la réduction aveugle ou idéologique d'un fonctionnaire sur deux dans l'Éducation nationale conduit à une impasse s'impose et le pouvoir politique ne peut pas se défausser sur les échelons techniques locaux et ignorer ainsi les effets des décisions politiques qu'il prend ! À la mise à mal du service public d'éducation s'ajoute

désormais le discrédit de la parole de l'État.

## LA TRANSFORMATION DES GRETA EN GIP

La loi Warsmann a été votée au Sénat (en seconde lecture) en décembre 2010. Elle prévoit notamment un statut unique pour l'ensemble des GIP. Quel lien entre GRETA et GIP ? *Aucun a priori* ; la loi Warsmann n'implique pas la transformation des GRETA en GIP et l'UNSA-Éducation a toujours défendu la mise en œuvre d'un GRETA rénové et exprimé sa défiance au regard de l'alternative GIP. Le GIP a un caractère temporaire. Il implique un changement de forme juridique. Il pose la question de l'ordonnateur, de l'articulation avec les établissements scolaires et des modalités de coopération... C'est l'ensemble de ces arguments qu'a avancé, à Serge Fuster, conseiller social du ministre, la délégation de l'UNSA-Éducation (Patrick Gonthier, Christian Chevalier, Jean-Yves Rocca et Philippe Tournier), le 14 janvier. Serge Fuster se voulait rassurant – « aucun choix n'est arrêté » - quand Christian Chevalier lui a présenté l'invitation de la DGESCO aux DAFCO pour une réunion nationale portant sur la... transformation des GRETA en GIP : une initiative de la DGESCO qui avait court-circuité le cabinet !

## DIALOGUE SOCIAL ET MODIFICATIONS STATUTAIRES

À l'occasion de la reprise des négociations, la DGRH a remis aux organisations syndicales un projet de modifications statutaires (toilet-

## AGENDA

JEUDI 10 MARS

Commission nationale de contrôle

MERCREDI 16 MARS

Cellule juridique  
Stage syndical Paris

JEUDI 17 MARS

Stage syndical Paris

MARDI 22 MARS

Stage syndical Paris

MERCREDI 23

Stage syndical Paris

MARDI 29 MARS

Bureau national

MERCREDI 30 MARS

Bureau national

JEUDI 31 MARS

Mutations sur postes de chef d'établissement

VENDREDI 1<sup>ER</sup> AVRIL

Mutations sur postes de chef d'établissement

DU 1<sup>ER</sup> AU 3 AVRIL

Colloque AFAE

DU 4 AU 6 AVRIL

Conseil syndical national

VACANCES DE PRINTEMPS

Zone A - samedi 23 avril 2011  
au lundi 9 mai 2011

Zone B - samedi 16 avril 2011  
au lundi 2 mai 2011

Zone C - samedi 9 avril 2011  
au mardi 26 avril 2011

tage incontournable pour prendre en compte l'intégration des directeurs d'EREA, d'ERPD, la durée de stage désormais d'un an...). Mais ce projet va bien plus loin ; ainsi, à la notion d'« emploi » (grade et emploi) viendrait se substituer la notion de « fonction » (grade et fonction), ce qui reviendrait à remettre en cause le statut de personnel de direction dans ses fondements ; la promotion en 1<sup>re</sup> classe, le classement des établissements... seraient déconcentrés sans que ces opérations ne soient soumises à ce lieu d'expertise et de recours qu'est la CAPN. Évidemment, c'est ou ce n'est qu'un document de travail mais il traduit parfaitement l'air du temps et la nécessité d'un syndicalisme fort qui réagit collectivement.

Patrick CAMBIER

Permanent

[patrick.cambier@snpden.net](mailto:patrick.cambier@snpden.net)

Rapide panorama des interventions de notre syndicat.

## Le SNPDEN dans les médias



### ■ BUDGET 2011 ET DGH, UNE VÉRITABLE OFFENSIVE MÉDIATIQUE DU SYNDICAT POUR DÉNONCER LES CONDITIONS DE LA RENTRÉE 2011

- Expression de Michel Richard, secrétaire général adjoint, dans le journal *La Croix* du 17 janvier, sur *France Info* le 21 janvier et, le 22 janvier, sur *RTL* et dans une dépêche AEF.
- Citation du SNPDEN dans le *Télégramme.com* du 19 janvier.
- Echo de l'action des personnels de direction de l'académie de Rennes dans *l'Humanite.fr* du 17 janvier, le 18 janvier, sur le site *vousnousils.fr*, sur le site du *Café pédagogique* et dans l'édition régionale d'*Ouest-France*, le 24 janvier.
- Interventions de Philippe Debray, SA de Rennes, sur *France 3 Bretagne*, les 22 et 24 janvier; interview de Michel Maillard, membre du CSA, le 22 janvier et d'Anne Bilak, SA adjointe, dans son établissement, le 24 janvier.
- Citation de Guy François, SD 59 (Lille), le 21 janvier, sur le site de l'observatoire des zones prioritaires (OZP).
- Citations de Martine Druenne, SA de Créteil, Florence Delannoy, membre du bureau national et Guy François, SD du Nord, sur le site *EducPros.fr*, le 20 janvier.
- Dépêche AEF du 27 janvier consacrée à l'action des personnels de direction de l'académie de Lille; expression de Florence Delannoy, membre du bureau national, ainsi que dans l'édition *nordeclair.fr* du 27 janvier.
- Interview de Jacques Pequignot, SA de Besançon, dans l'édition du 29 janvier de *l'Est Républicain*.
- Citation du SNPDEN et expressions de Jean-Paul Ginestet, SA de Toulouse, et de Jean-Pierre Seguin, SA adjoint, dans une dépêche AEF du 19 janvier; nouvelle citation de Jean-Paul Ginestet dans l'édition du 3 février de la *Dépêche.fr*.
- Citation du SNPDEN et expression de Frédéric Lesniewski, SD 41 (Orléans-Tours), le 21 janvier, dans la *Nouvelle République.fr*. Echo de la manifestation des personnels de direction de l'académie et expression de Chantal Garreau, SD 18, sur *France 3*, le 23 janvier.
- Citation de l'action des personnels de direction de l'académie de Reims dans l'édition de *l'Union* du 3 février: expression de Philippe Labiausse, SA de Reims, et d'Antoine Rivelli, membre du SNPDEN.

### ■ BUZZ MÉDIATIQUE SUITE AUX ANNONCES MINISTÉRIELLES SUR LA PRIME AUX PERSONNELS DE DIRECTION

- Citations de Philippe Tournier, secrétaire général, par l'AEF, les 24 et 25 janvier et le 24 janvier sur *lemonde.fr*, le 25 janvier sur *leparisien.fr*, *France Info*, *RMC*, *BFM TV* et *M6* et dans *lesechos.fr*, le 26 janvier.
- Citation de Philippe Tournier et de Florence Delannoy, membre du bureau national, dans une dépêche du site *vousnousils.fr* du 26 janvier.
- Citations de Michel Richard sur *LCI* le 24 janvier puis le 25 janvier sur *mediapart.fr*, dans le *Progrès de Lyon*, sur *LCI*, *M6*, *France 2*, *BFM TV*, le 26 janvier sur *I>Télé*. Citation dans le journal *La Croix*, le 27 jan-



vier, et, le 30 janvier, dans le journal *Liberté Dimanche* (édition de Rouen).

- Expression de Philippe Vincent, secrétaire national, le 25 janvier dans *lejdd.fr*, sur *lefigaro.fr*, *France Info* et sur le site *vousnousils.fr*. Citations sur *leprogres.fr*, *France Inter* et interview dans *Ouest France*, le 26 janvier, et citation dans la *Lettre de l'éducation* du 31 janvier.
- Interview de Gilles Auteroche, SA d'Aix-Marseille, par *M6*, le 25 janvier;
- Expression de Claude Carpentier, SA de La Réunion, sur *antennereunion.fr*, le 26 janvier.
- Passage d'Olivier Pallez, SA de Nancy-Metz, sur *FR3 Lorraine*, le 26 janvier.
- Citation du SNPDEN, le 26 janvier, sur *humanite.fr*, *union.presse.fr*, *ladepeche.fr* et dans le *Courrier Picard* du 27 janvier et mise au point du syndicat dans une dépêche AFP du 26 janvier, une dépêche AEF du 27 janvier et sur le site du *Café pédagogique*.

■ **MASTERISATION ET REMPLACEMENT DES STAGIAIRES**

- Citation du SNPDEN sur *Europe 1* et dans une dépêche AEF le 19 janvier.
- Citations de Philippe Tournier sur *mediapart.fr*, le 19 janvier, sur *Europe 1*, le 27 janvier, et dans *humanite.fr* des 27 et 31 janvier.
- Passage de Michel Richard sur *France Info* le 26 janvier.
- Expression de Marc Aubert, SA de Dijon, dans l'édition du 28 janvier du *Journal de Saône-et-Loire*.

■ **ABSENTÉISME SCOLAIRE ET SUPPRESSION DES ALLOCATIONS FAMILIALES**

- Interventions d'Anne Bilak, SA adjointe de Rennes, sur *Radio Bleu Armorique*, le 17 janvier, et expression de Philippe Debray, SA de Rennes, dans l'édition *Ouest-France* du 18 janvier.
- Citation de Philippe Tournier, le 21 janvier, sur *Le Parisien*, le 24 jan-

vier sur *M6* et le 25 janvier sur le site *Ma Chaîne étudiante.fr* (MCE).

- Expression d'Alain Dani, SA de Nice, sur *LCI*, le 24 janvier, et reprise sur *Direct 8*.

■ **AUTRES SUJETS SUR LESQUELS LE SNPDEN EST ÉGALEMENT INTERVENU OU A ÉTÉ CITÉ...**

- **Résultats PISA**: Échos du communiqué du syndicat dans une dépêche AEF du 8 décembre et sur le site du *Café pédagogique* le 10 décembre.
- **Protocole d'organisation du dialogue social**: Expression de Philippe Tournier dans une dépêche AEF du 16 décembre.
- **Décentralisation des gestionnaires**: Expression de Philippe Tournier dans une dépêche AEF du 15 décembre et citation du communiqué commun SNPDEN/A & I dans la *Lettre de l'éducation* du 10 janvier.
- **Reconquête du mois de juin**: Citation de Michel Richard dans la *Lettre de l'éducation* du 3 janvier.
- **Établissements de réinsertion scolaire**: Citation de la position du SNPDEN sur le site *Vousnousils.fr* du 7 janvier.
- **Hommage rendu à Robert Singevin**: Citation de Philippe Tournier dans *la Voix du Nord.fr* du 13 janvier.
- **Contrôle biométrique des élèves**: Intervention de Michel Richard sur *RFI*, le 13 janvier.
- **Programme CLAIR**: Expression d'Alain Ouvrard, membre du bureau national, sur le site *educinfo.info* le 17 janvier.
- **Orientation des jeunes**: interview de Michel Richard par *BFM TV*, le 20 janvier.
- **Comité de suivi de la rénovation de la voie professionnelle**: Citation de Serge Guinot, membre du bureau national, dans une dépêche AEF du 28 janvier.

Valérie Faure  
Documentation  
[valerie.faure@snpden.net](mailto:valerie.faure@snpden.net)

## UN AGENDA SOCIAL RENOUVÉ ET CONTINU... MAIS UNE COMMUNICATION TAPAGEUSE ET ERRONÉE!

**1** La signature, le 15 décembre dernier, entre Luc Chatel et le SNPDEN, d'un protocole d'organisation pluriannuelle du dialogue social, marque la relance de négociations qui étaient, depuis le mois de mai 2010, interrompues.

Se situant pleinement dans le prolongement du relevé de conclusions du 24 janvier 2007, ce protocole prévoit ainsi l'organisation d'un cycle de discussions annuel, entre le 1<sup>er</sup> décembre et le 15 mai, à partir d'un programme élaboré sur des thèmes arrêtés conjointement tels que le recrutement, la formation, les conditions d'exercice professionnel, les évaluations statutaires, la gestion des carrières, les rémunérations. Il devra se clôturer « au plus tard le 15 mai par un relevé de conclusions indiquant les éléments faisant accord et le calendrier de leur mise en œuvre qui peut être pluriannuel ». Cette émergence de formes de dialogue social renouvelé et constructif ne peut que satisfaire le SNPDEN. Cependant, c'est à l'aune des résultats obtenus qu'il en évaluera la pertinence.

Le 24 janvier, le ministère a fait des propositions financières concernant la PFR qui prennent place

dans ce cycle de négociations devant se conclure en mai 2011. Depuis le congrès de Biarritz, le bureau national a été mandaté pour négocier une PFR dans certaines conditions d'acceptabilité, ce à quoi s'emploie le syndicat.

Compte tenu de la communication tonitruante, provocatrice et surtout inexacte sur le sujet, le syndicat a dû recibler les propos relatés par la presse qui transformait, au passage, cette PFR en « prime de performance » sur la base des résultats des établissements. Pourtant, le SNPDEN avait réaffirmé qu'aucun accord n'avait été signé par aucune des organisations représentatives à ce sujet.

Sans entrer dans le détail de ce qui a pu être écrit sur le sujet, on peut déplorer que certains syndicats aient, hélas! cru bon de relayer le *buzz* médiatique qui a suivi les annonces ministérielles, en parlant de « servilité » ou de « prime à la casse » (cf. les échos multiples dans « SNPDEN dans les médias », p. 10), un *buzz* qui semble n'avoir pour seul objectif que de diviser le monde éducatif et de tenter d'isoler les personnels de direction, justement au moment de la répartition des dotations horaires globales aux établissements: un simple hasard...



## NON AUX BUDGETS DE PÉNURIE DANS L'ÉDUCATION

**2** Hausse des effectifs d'élèves, baisse des dotations, disparition de certaines options, classes surchargées ou fermetures... c'est pour protester contre une rentrée qui s'annonce catastrophique que le collectif « Un pays, une école, notre avenir » a appelé l'ensemble des acteurs du système éducatif à des rassemblements et manifestations dans toute la France le 22 janvier dernier. Si l'heure n'était pas à la mobilisation massive, l'objectif de cette journée était cependant de permettre l'expression et la convergence de témoignages diversifiés contre le budget 2011.

Le SNPDEN avait appelé l'ensemble des collègues à participer à cette journée d'indignation contre une politique budgétaire ne permettant même plus le simple respect des obligations horaires du service public.

Pour prolonger l'action et parce que les personnels de direction seront les premiers témoins des effets catastrophiques de cette baisse drastique des moyens,



le syndicat a, par ailleurs, décidé de mener des actions tous azimuts dans les académies afin de marquer la protestation des personnels de direction, au moment où sont communiquées aux établissements les dotations. Ainsi, tour à tour, des actions diversifiées ont été organisées par les sections académiques pour dénoncer les conditions de rentrée 2011. Multiplication des interventions médiatiques, communiqués dénonçant des choix budgétaires contraires à l'intérêt du service public et à l'esprit des réformes engagées, rassemblements devant les rectorats, courriers de protestation à l'intention des recteurs, demandes d'audiences, boycotts de réunions rectorales, déclarations communes...

« Chargés de la préparation de la rentrée 2011, les personnels de direction connaissent les besoins réels [des établissements, et c'est pour cette raison qu'ils] contestent tous les « éléments de langage » qui prétendent justifier les suppressions d'emplois et dénoncent certaines modalités d'attribution des moyens aux établissements en contradiction avec les textes officiels » mentionne, en outre, le communiqué commun des syndicats des personnels de direction de l'académie de Rennes.

Après la journée d'action du 22 janvier devrait suivre une nouvelle mobilisation. Si la FSU a d'ores et déjà appelé tous les personnels de l'éducation à être en grève le 10 février, avec une manifestation nationale en mars, le collectif envisage, lui, une seule journée nationale d'action, le 19 mars, qui sera déclenchée dans chaque académie.

## MAUVAISE RÉPONSE À LA LUTTE CONTRE L'ABSENTÉISME SCOLAIRE

**3** Le décret permettant de suspendre ou de supprimer les allocations familiales en cas d'absentéisme scolaire et permettant l'application de la loi Ciotti (cf. « Actualités », *Direction 183*, p. 15) a été publié au *Journal officiel* du 23 janvier. Ce décret (2011-89 du 23 janvier) prévoit que, si un élève est absent de manière injustifiée plus de quatre demi-journées sur un mois, « le directeur de l'organisme débiteur de prestations familiales est tenu de suspendre, sur demande de l'inspecteur d'académie [après signalement du chef d'établissement et avertissement à la famille], le versement de la part des allocations familiales dues au titre de l'enfant absentéiste ». Le texte précise, en outre, les modalités de calcul et les conditions dans lesquelles ces prestations peuvent être limitées.



Pour le SNPDEN, le caractère systématique (quatre demi-journées injustifiées dans le mois) de cette mesure déjà ancienne et qui n'a guère fait la preuve de son efficacité, sauf pour engorger établissements et services, ne réglera rien des décrochages scolaires : « Elle ne vise que ceux qui dépendent financièrement de ces allocations et débouchera rapidement sur des absurdités qu'on ne manquera pas de nous reprocher ». Dans un communiqué, le syndicat a dénoncé « une politique qui, loin de nous permettre de « vaincre l'absentéisme », se fonde sur l'emploi de la répression à tous propos envers les plus fragiles et nous entraîne dans une démarche qui n'est pas celle d'éducateurs ».

Lors du Conseil supérieur de l'Éducation du 27 janvier, l'ensemble des acteurs du monde éducatif qui a, depuis le début, critiqué le dispositif, a voté à 100 % contre la circulaire d'application de la loi (circulaire 2011-0018 du 31 janvier, parue au BO 5 du 3 février).

## ÉCLAIRCISSEMENTS SUR LE PORT DU VOILE PAR LES APPRENTIS ET STAGIAIRES

**4** Alors que la loi de 2004 sur le port des signes religieux à l'école ne concerne que les élèves sous statut scolaire des EPLE, une réponse ministérielle à un député, publiée au *Journal officiel*, est venue enfin préciser le régime juridique applicable selon les nombreux cas de figure pouvant se présenter, en fonction du statut du jeune, de la formation suivie et de son établissement d'accueil.

Ainsi, lorsque l'établissement d'accueil est un EPLE, « le port de signes religieux ostensibles semble devoir être interdit pendant les heures de présence conjointe d'apprentis et d'élèves sous statut scolaire ».

Et si une mesure générale d'interdiction demeure impossible en dehors du périmètre de la loi de 2004, le ministère précise cependant que la convention européenne des droits de l'Homme prévoit tout de même, dans son article 9-2, des restrictions à « la liberté de manifester sa religion ou ses convictions » et ce, pour des « motifs de sécurité des personnes



ou de respect de l'ordre public ». Le ministère considère alors que c'est notamment le cas « lorsque ces différents publics sont amenés à se côtoyer dans un même lieu de formation » : le CFA peut alors être amené « à imposer une identité de règle à l'ensemble des usagers de la formation dispensée » et interdire « le port de signes religieux ostensibles ». Il est spécifié, en revanche, que, « hors du temps de présence des élèves sous statut scolaire, le port des signes religieux ne paraît pas pouvoir être interdit, sauf pour des raisons de sécurité ».

Le SNPDEN se réjouit de voir que son analyse sur le sujet, développée lors du congrès de Biarritz (cf. motion 3, commission « vie syndicale ») soit aujourd'hui validée par le ministère.

## UNE NOUVELLE PLATEFORME JURIDIQUE DE L'ÉDUCATION

**5** « JuriEcole », tel est le nom du nouvel espace juridique lancé le 18 janvier par les Autonomes de Solidarité laïques (ASL) et leur fédération (FAS) sur leur site [www.autonomie-solidarite.fr/juriecole](http://www.autonomie-solidarite.fr/juriecole).

Dédiée aux personnels de l'Éducation nationale qui, dans l'exercice de leur métier, peuvent être confrontés à des dysfonctionnements relevant du droit, cette plateforme propose ainsi, à travers une quarantaine de vidéos réalisées avec les avocats-conseils des Autonomes de Solidarité, de mieux connaître les droits de chacun afin de mieux prévenir les risques du métier. Elle permet à tous d'avoir accès à une base de données juridiques en vidéo

dans laquelle le réseau des avocats-conseils de l'ASL vulgarise et détaille des notions de droit, en particulier de droit de l'éducation.

À travers cinq grandes thématiques (insultes et menaces ; surveillance ; parents d'élèves ; Internet & réseaux ; droits & devoirs), les avocats-conseils interviewés apportent des réponses simples et informatives qui peuvent se révéler utiles à tous les personnels. Le site fournit par ailleurs un lexique juridique venant compléter le panorama des principales situations abordées et renvoyant vers les textes de loi qui y font référence.



## BILAN DE LA MASTERISATION

**6** Il est regrettable que le gouvernement ait attendu que les stagiaires se trouvent dans des situations ingérables pour reconnaître les profondes insuffisances de la réforme de la formation des enseignants. Ce n'est pourtant pas faute d'avoir été alerté à de nombreuses reprises par les organisations syndicales qui n'ont cessé de critiquer cette réforme et d'en souligner les dysfonctionnements.



Finalement, une étude\* de la direction générale des Ressources humaines (DGRH) du ministère reconnaît les difficultés rencontrées sur le terrain. Et si le document dresse un bilan « globalement positif » au niveau du primaire, la situation apparaît beaucoup plus délicate pour les 8.604 enseignants stagiaires du second degré à qui la réforme impose désormais de prendre tout de suite une classe en responsabilité pendant dix-huit heures par semaine, ne consacrant alors plus qu'un tiers de leur temps à la formation, notamment par le biais d'un tuteur.

Ces nouveaux professeurs de collèges et de lycées dénoncent ainsi les conditions difficiles dans lesquelles ils exercent : état de fatigue important dès le mois d'octobre, difficile conciliation entre la responsabilité d'une classe et le dispositif parallèle de formation, avec d'un manque de méthode et de recul nécessaires pour effectuer leur travail et apprendre leur métier, sessions de formation parfois trop tardives, difficulté à faire vivre le binôme tuteur/stagiaire... Conséquence de ces difficultés, les rectorats dénombrèrent, début novembre, 65 démissions contre 48 seulement l'année précédente.

Tout comme le ministre de l'Éducation nationale, la directrice générale des Ressources humaines s'est voulue rassurante en indiquant que « les jeunes identifiés en difficulté » représentaient « une très faible proportion » et que « les difficultés n'étaient pas plus importantes cette année que les précédentes ». Une nouvelle enquête est par ailleurs prévue au printemps.

Pour le SNPDEN\*\* qui s'est exprimé à plusieurs reprises sur le sujet, « les stagiaires sont noyés » dans une architecture de réforme « déraisonnable ». Concernant les remplacements des stagiaires en formation et le recrutement des tuteurs, il souligne de plus qu'« un certain nombre de rectorats ont pris des engagements qu'ils s'avèrent incapables de tenir » et que certains personnels de direction se sont d'ailleurs « significativement plaints d'avoir subi des pressions directes pour organiser ces remplacements » et pour « désigner eux-mêmes des tuteurs ». Ainsi, la consigne d'action syndicale reste la même, à savoir que la priorité étant d'assurer la continuité du service public, il faut par conséquent refuser de laisser partir les stagiaires en formation s'ils ne sont pas remplacés. « Cette réforme ne doit pas se faire sur le dos des élèves » qui constituent la priorité du service public d'éducation.

Lors de la cérémonie des vœux du 19 janvier, le président de la République a reconnu implicitement l'échec de cette réforme, confirmant ainsi les analyses développées avec constance par la fédération UNSA-Éducation et ses syndicats nationaux, et il a proposé de remettre en chantier les éléments de la formation des enseignants.

Il est à présent attendu des deux ministères concernés un calendrier et des contenus de discussion.

cf. Blog UNSA : [formerdesenseignants.wordpress.com](http://formerdesenseignants.wordpress.com)

\* Cette étude, qui date de fin novembre, a été mise en ligne sur le site du café pédagogique : [www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/men-stagiaires.pdf](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/men-stagiaires.pdf)

\*\* Cf. articles Masterisation : *Direction* 177, pp. 60-61 ; *Direction* 179, page 42. Enquête SNPDEN : *Direction* 182, pp. 34-35 et *Direction* 184, pages 40 à 42.

## DIMA (Dispositif d'initiation aux métiers en alternance)

**7** Introduit à l'article L.337-3-1 du *Code de l'éducation*, pris en application de l'article 29 de la loi « orientation/formation »



du 24 novembre 2009 (en remplacement notamment de l'apprentissage junior), les modalités de ce dispositif sont aujourd'hui précisées par un décret publié au *Journal officiel* du 1<sup>er</sup> janvier.

Il s'agit d'une formation en alternance, sous statut scolaire et en CFA, ayant pour objectif de faire découvrir aux collégiens âgés de 15 ans minimum « un environnement professionnel correspondant à un projet d'entrée en apprentissage ». La durée de la formation est modulée en fonction du projet pédagogique de l'élève, l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences servant de base à son élaboration. Elle est consacrée obligatoirement, pour la moitié au moins du temps, aux enseignements généraux mais inclut aussi des enseignements technologiques et pratiques en milieu professionnel.

Durant leur formation d'une durée maximale d'un an, les élèves demeurent sous statut scolaire et, dans la mesure où la loi prévoit une reprise éventuelle de la scolarité à tout moment, le décret indique qu'ils restent inscrits dans leur établissement d'origine et que le CFA est tenu d'informer régulièrement l'établissement du déroulement de la formation. Selon le ministère, 7.000 jeunes seraient concernés par le dispositif.

Pour en savoir plus : décret 2010-1780 du 31 décembre 2010 et circulaire 2011-009 du 19 janvier (BO 5 du 3 février).

## EXTENSION ECLAIR DU PROGRAMME CLAIR

**8** ZEP, RAR, CLAIR... et demain ECLAIR\* ! Ainsi, après avoir remplacé les ZEP par des RAR et des RRS, le ministère souhaite aujourd'hui



entamer leur refonte au profit des établissements CLAIR, dont l'expérimentation a démarré dans 105 établissements en septembre 2010 (cf. article d'Alain Ouvrard, *Direction* 183, pp. 31-32). Et voilà qu'est annoncé, 4 mois à peine après le début de cette expérimentation, que la rentrée 2011 verrait le lancement d'une deuxième phase du dispositif, se traduisant par son extension à 200 collèges et lycées ainsi qu'à 1.700 écoles. A peine expérimenté et déjà étendu !

Le dispositif est alors rebaptisé pour l'occasion ECLAIR puisqu'y intégrant des écoles. Un programme qui finalement porte bien son nom au vu de la célérité du ministère à communiquer sur le sujet ! Et ce, malgré

les nombreuses réticences des équipes sur le terrain. Mi-décembre, une large intersyndicale avait même demandé, dans un communiqué, « le retrait de la circulaire autorisant le dispositif et l'abandon de toute pression à l'égard des personnels ». Dans certaines académies, les personnels concernés ont réclamé leur sortie de l'expérimentation, considérée comme imposée dans un certain nombre d'établissements.

Pour les syndicats, l'annonce de ce nouveau dispositif constitue les prémices d'une profonde réorganisation de l'éducation prioritaire dans laquelle, à terme, sera absorbée la quasi-totalité des établissements classés en réseaux Ambition Réussite. Mais ce qu'ils déplorent surtout, c'est une nouvelle fois l'absence de concertation et l'absence de tout bilan avant son éventuelle généralisation du dispositif. Et pour cause, dans certains cas, les blocages et refus des équipes ont été tels qu'il est à déplorer une paralysie du dispositif, empêchant tout projet de naître.

Cet empressement du gouvernement à vouloir passer en force sur ce dossier interroge alors qu'un récent rapport ministériel dresse un « bilan encourageant » des RAR, en termes de réduction des écarts avec les autres établissements, et semble conforter l'existence de ces réseaux. On peut donc penser que le programme ECLAIR reprendrait l'ensemble des innovations pédagogiques et éducatives des RAR en y ajoutant un zeste de préfet des études et un volet GRH, permettant de faciliter la stabilité des équipes et de favoriser la continuité des projets expérimentaux.

\* ZEP : zones d'éducation prioritaire (lancées en 1981) - RAR : réseaux Ambition Réussite (2006) - RSS : réseaux de réussite scolaire (2006) - CLAIR : collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (rentrée 2010) - ECLAIR : écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (rentrée 2011)

## SUIVI DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

**9** En vertu de l'article L.313-7\* du *Code de l'éducation* visant à améliorer la lutte contre le décrochage scolaire, a été publié au *Journal officiel* du 1<sup>er</sup> janvier 2011 un décret - n° 2010-1781 du 31 décembre 2010 - fixant le niveau de qualification à atteindre par un jeune sortant sans diplôme du système de formation initiale, afin que soient transmises ses coordonnées à l'organisme habilité à l'accompagner dans ses démarches d'insertion.



Il oblige ainsi tous les établissements du second degré, y compris les établissements privés sous contrat d'association, les éta-

blissements agricoles et les CFA, à transmettre « les coordonnées de leurs anciens élèves ou apprentis » non inscrits dans un cycle de formation et n'ayant « pas atteint un niveau de qualification correspondant au diplôme sanctionnant le cycle de formation dans lequel ils s'étaient engagés ».

Plus précisément, le niveau de qualification mentionné à l'article L.313-7 est celui correspondant à l'obtention soit du baccalauréat général, soit d'un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé au niveau V ou IV de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation.

\* Article introduit dans le *Code de l'éducation* par l'article 36 de la loi 2009-1437 du 24 novembre 2009.

## UN GUIDE « INFORMATIQUE ET LIBERTÉS » POUR LE SECOND DEGRÉ

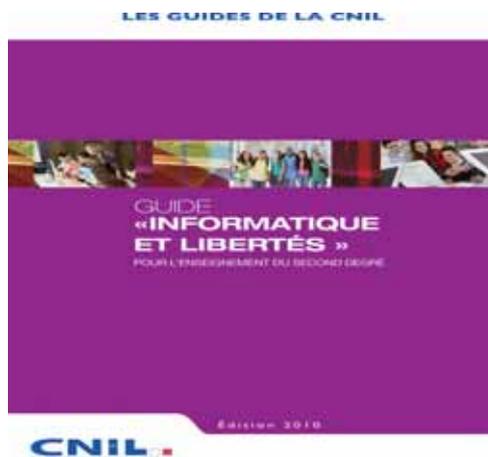
**10** « Le recours croissant à l'usage des technologies de l'information exige que chacun de nous respecte les principes du droit et de la protection des données personnelles ». « En la matière, le rôle du chef d'établissement, de son équipe et celui de la CNIL sont analogues pour faire en sorte que chaque élève, futur citoyen, maîtrise ces nouveaux outils et soit sensibilisé aux risques éventuels qu'ils peuvent représenter ». C'est ce qu'in-

dique la CNIL en avant-propos de son guide pour l'enseignement du second degré, mis en ligne sur son site début janvier, dans l'espace consacré aux acteurs du monde éducatif. Il s'agit d'apporter aux chefs d'établissement des réponses concrètes, non seulement au sein de l'établissement, dans le cadre des espaces numériques de travail, mais aussi à l'extérieur afin de sensibiliser les mineurs aux mesures à prendre pour éviter les risques d'atteinte à la vie privée.

Présenté sous la forme de 19 fiches pratiques, le guide propose en près de 60 pages les principales règles à respecter en matière de nouvelles technologies. Divers thèmes y sont abordés : l'utilisation de la photographie d'une personne, la mise en place d'un annuaire des élèves, le contrôle de l'utilisation des moyens informatiques, l'utilisation de la biométrie ou de la vidéosurveillance, la création de sites internet, les conditions d'accès des collectivités aux fichiers d'élèves...

La CNIL propose également d'autres supports de sensibilisation (fiches méthodologiques et pédagogiques de destination des enseignants, édition numérique de revues...) avec pour objectif d'apporter des réponses concrètes aux principales questions relatives à l'usage des outils numériques, d'internet, des réseaux sociaux... et de rappeler à tous que la vigilance s'impose en particulier lorsqu'il s'agit de diffuser des informations sur internet.

Pour en savoir plus : [www.jeunes.cnil.fr](http://www.jeunes.cnil.fr)



## PRÉCARITÉ ET PROTECTION DES DROITS DE L'ENFANT

**11** Dans son rapport thématique annuel\* « Précarité et protection des droits de l'enfant », la défenseure des enfants s'inquiète du nombre important d'enfants (près de 2 millions en France) touchés par la précarité. Outre qu'elle porte atteinte à leurs droits fondamentaux, cette précarité a des conséquences directes sur leur réussite et leurs parcours scolaires. Le rapport pointe ainsi le « manque de mixité sociale dans les établissements scolaires » qui constitue un frein à la réussite et l'ambition. De plus, la durée du parcours scolaire évolue trop en fonction du milieu social, « selon que les enfants font partie des catégories dites « favorisées » ou « défavorisées », ces derniers étant trop souvent orientés vers les filières technologiques ou professionnelles ». Le rapport relève par ailleurs un décalage entre « la réalité de la vie de ces élèves » et l'image qu'en ont certains enseignants débutants, non formés pour aborder de telles difficultés sociales.



Dominique Versini en conclut ainsi que l'école républicaine « éprouve de plus en plus de difficultés, malgré l'engagement des enseignants et des personnels éducatifs, à faire croire aux enfants des milieux les plus défavorisés à l'égalité des chances et à la possibilité d'attraper l'ascenseur social dans un monde ultra compétitif ».

Elle doute par ailleurs que « les discours répétitifs des politiques, stigmatisant principalement les familles monoparentales ou les familles issues de l'immigration » et « le déferlement de lois répressives visant à les encadrer, voire les punir », en les privant notamment des allocations familiales, contribuent à diminuer le chiffre des élèves déscolarisés, ni celui des 150.000 jeunes qui sortent chaque année sans diplôme ni qualification du système scolaire.

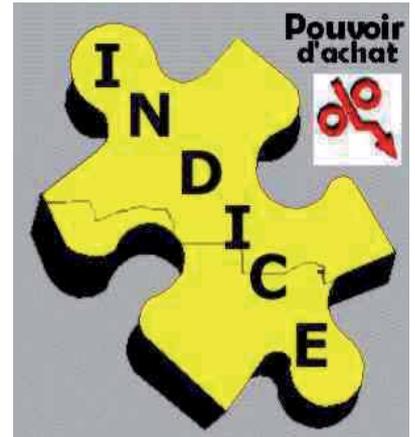
Lien pour consulter le rapport : [www.defenseurdesenfants.fr/rapports.php](http://www.defenseurdesenfants.fr/rapports.php)

\* Il s'agit peut-être du dernier rapport thématique du défenseur des enfants en tant qu'institution indépendante puisqu'un projet de loi instituant le défenseur des droits, en cours d'examen depuis le 11 janvier à l'Assemblée nationale, prévoit sa suppression (cf. « Actualités », Direction 175, page 12).

## SALAIRES DANS LA FONCTION PUBLIQUE

**12** Un décret n° 2011-51 du 13 janvier porte relèvement au 1<sup>er</sup> janvier 2011 du minimum de traitement dans la Fonction publique et attribution de points d'indice majoré à certains fonctionnaires. Ce décret, qui tire les conséquences de l'augmentation du SMIC à compter du 1<sup>er</sup> janvier, porte ainsi le minimum de traitement des fonctionnaires à l'indice majoré 295, ce qui représente une rémunération mensuelle brute de 1.365,94 euros (contre 1.365 euros pour le SMIC). Par ailleurs, afin d'éviter que cette hausse du minimum de traitement n'annule la progression du bas de la grille des rémunérations, des points d'indices majorés sont attribués selon les seuils suivants : 3 points supplémentaires d'indices majorés de l'indice brut 244 à l'indice brut 304, 2 points à l'indice brut 305 et 1 point de l'indice brut 306 à l'indice brut 308. Il s'agit là d'une progression réduite au strict minimum permettant que la rémunération d'un fonctionnaire de catégorie C débutant se trouve au-dessus du salaire minimum légal !

Pour le reste, on sait que l'année 2011 sera une année blanche en termes d'augmentation du point d'indice dans la Fonction publique,



un gel qui risque fortement de se prolonger pour les années 2012 et 2013.

Dénonçant des années de politique de moindre augmentation de la valeur du point par rapport à l'inflation, entraînant une perte considérable du pouvoir d'achat de tous les agents, 7 organisations syndicales de la Fonction publique (UNSA, CFDT, FSU, CGT, Solidaires, CGC et CFTC) ont décidé, en refus à cette régression sociale, de lancer une pétition pour l'augmentation des salaires de la Fonction publique. Dans leur communiqué commun, elles exigent ainsi du gouvernement des augmentations salariales, notamment par l'augmentation de la valeur du point, assurant le rattrapage des pertes accumulées depuis 2000 et la progression du pouvoir d'achat, une meilleure reconnaissance des qualifications et une amplitude réelle des carrières.

Pour signer la pétition : [salaires-fonctionpublique.fr](http://salaires-fonctionpublique.fr)

## FIN DE LA CONSULTATION NATIONALE SUR LES RYTHMES SCOLAIRES

**13** Pas de véritable consensus et surtout aucune décision ! « A force de trop consulter, nous avons mis en évidence beaucoup de contradictions » (Christian Forestier).

Trois mois après son lancement, la phase de consultation de la conférence nationale sur les rythmes scolaires s'est achevée pour faire place à la phase de restitution des avis, débats et contributions, en ligne depuis le 21 décembre sur la nouvelle version du site [www.rythmes-scolaires.fr](http://www.rythmes-scolaires.fr).

Le ministre de l'Éducation nationale a, par ailleurs, présenté



à la presse, le 25 janvier, les pistes de travail émanant du rapport d'étape du comité de pilotage de la conférence remis ce même jour. Et s'il en émerge des idées-forces qui semblent acceptées par la plupart des participants à la consultation, à savoir une volonté de changement des rythmes scolaires quasi unanime, la mise au centre du débat du bien-être de l'enfant et de ses apprentissages, la prise en compte de l'importance de l'évolution de la société (familles parfois recomposées, travail des parents, implication des collectivités territoriales...) ou encore la nécessité d'une réflexion globale dépassant les questions d'organisation du temps, il en ressort également « la nécessité de mieux formuler ou d'approfondir quelques-unes des questions posées ».

C'est pourquoi Luc Chatel a demandé aux présidents du comité de pilotage d'engager la deuxième phase de la conférence nationale selon des axes de travail spécifiques : « Il s'agit d'abord d'analyses à renforcer : approfondir les domaines encore trop peu explorés (temps scolaire et périscolaire/temps à l'école et temps familial, etc.) ». Il est ensuite nécessaire d'accroître les comparaisons avec l'Europe. Enfin, il faut envisager, dans toutes leurs conséquences, les évolutions dues à l'école numérique. « Les synthèses et les résultats des travaux menés conduiront à des modèles d'évolution pour la journée, la semaine, l'année, modèles qui ne peuvent pas être séparés, et qui doivent toujours viser une meilleure réussite scolaire des élèves ».

Le rapport d'orientation, accompagné d'un calendrier d'application, devrait être remis au ministre au plus tard au début du mois de juin.

Sur le sujet, voir aussi la position du syndicat dans *Direction 185*, page 37, et le rapport de la mission d'information parlementaire Tabarot ([www.assemblee-nationale.fr/13/pdf/rap-info/i3028.pdf](http://www.assemblee-nationale.fr/13/pdf/rap-info/i3028.pdf))

Lien synthèse du rapport du comité de pilotage : [www.rythmes-scolaires.fr/conference/synthese](http://www.rythmes-scolaires.fr/conference/synthese)

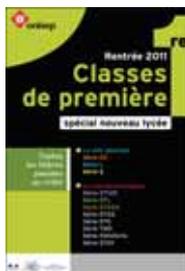
## UN CHARGÉ DE MISSION SUR LA RÉFORME DES LYCÉES

**14** Après la classe de seconde, les académies et établissements préparent pour la prochaine rentrée la mise en œuvre de la réforme pour la classe de première... Vaste programme !

Dans ce cadre, une mission sur la réforme a été confiée à Patrick Allal, ancien conseiller social de Luc Chatel, nommé en juin 2010 inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Ce dernier « qui connaît bien de par ses fonctions passées tant la lettre que l'esprit de la réforme du lycée », précise le communiqué du ministère du 12 janvier, devra se rendre « régulièrement dans les académies pour y rappeler les objectifs et les modalités de la réforme » et soutenir les équipes académiques sur le terrain.

Il « fera régulièrement le point avec le ministre sur la mise en œuvre de la réforme » et « pourra faire des propositions à l'administration centrale pour répondre aux difficultés qu'il aura pu observer ». Cette mission court jusqu'à la fin de l'année scolaire.



## LA FRANCE : ÉLÈVE MOYEN DE LA CLASSE OCDE

**15** 27<sup>e</sup> sur 65, c'est le rang occupé par la France dans la 4<sup>e</sup> étude PISA sur les acquis des élèves, rendue publique le 7 décembre dernier.

Peut mieux faire !

Alors que la moyenne des pays de l'OCDE se situe aux alentours de 500 points, la France obtient ainsi 496 points en compréhension de l'écrit, ce qui la place au 18<sup>e</sup> rang (12<sup>e</sup> en 2000), 497 en mathématiques, soit le 16<sup>e</sup> rang (13<sup>e</sup> en 2003), et 498 en sciences, soit le 21<sup>e</sup> rang (sans changement par rapport à 2006).

Ni catastrophiques, ni bons, ces résultats sont cependant à la baisse depuis 2000, y compris en mathématiques où jusqu'alors la France était dans le peloton de tête !

Et s'ils maintiennent effectivement le pays dans la moyenne, ils cachent cependant des inégalités très fortes.

Ils montrent ainsi que, si la part des élèves les plus performants a augmenté (9,6 % contre 8,5 % en 2000), celle des élèves les plus en difficulté a elle aussi suivi cette augmentation (20 % contre 15 % en 2000). Pour le SNPDEN qui a commenté ces résultats dans un communiqué de presse, cette « augmentation symétrique des meilleurs et des plus faibles, largement sur la base de leurs origines sociales, est un signal d'alarme ».

L'écart s'est surtout creusé dans l'épreuve de compréhension de l'écrit, entre « une élite d'élèves améliorant ses résultats et une part croissante de jeunes

## BILAN POSITIF DE L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL

**16** Selon un bilan ministériel relatif à l'année 2009, présenté fin novembre au conseil supérieur de la Fonction publique de l'État, l'entretien annuel professionnel des fonctionnaires de l'État\*, expérimenté depuis 2007, est considéré comme « un système d'appréciation de la valeur professionnelle des agents plus juste et plus rigoureux » que le système traditionnel de notation.

Ce bilan, qui repose notamment sur des enquêtes de satisfaction conduites auprès des évaluateurs et des agents, est ainsi jugé « très positif ». Au ministère de la Défense par exemple, le taux d'acceptation du dispositif par les agents est estimé entre 75 et 100 % et par les évaluateurs entre 50

et 75 %. Les agents interrogés considèrent l'entretien professionnel « moins statique » et jugent qu'il instaure un « espace de dialogue apprécié, permettant de faire le point sur le cœur de leur activité » ; au ministère de la Justice, l'enquête effectuée révèle que, pour 88 % des évalués, il est « l'occasion d'un véritable dialogue avec le supérieur hiérarchique direct » ; 85 % pensent que les objectifs fixés par le supérieur hiérarchique sont suffisamment clairs et 79 % que les appréciations et explications portées sur leur valeur professionnelle sont « suffisamment précises et argumentées ».

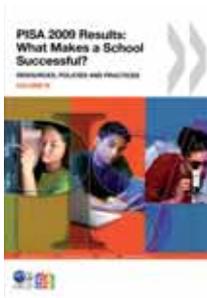
Il est souligné cependant que la mise en place du dispositif suscite des difficultés d'adaptation des équipes d'évaluation, notamment en ce qui concerne le respect du calendrier. En outre, « l'absence d'intervention dans la procédure d'évaluation du supérieur hiérarchique ou du chef de service, notamment pour jouer un rôle modérateur en cas de conflit et de contestation

en grande difficulté, qui eux décrochent carrément ». Éric Charbonnier, un des responsables du programme PISA, souligne en effet qu'en France, « les résultats des élèves les moins performants se sont plus dégradés qu'ailleurs »

et que « l'impact du milieu socio-économique sur les performances » y est « plus grand que la moyenne de l'OCDE ». Les diverses caractéristiques du milieu familial constituent des facteurs expliquant 28 % de la variation de la performance des élèves, contre 22 % en moyenne dans l'OCDE.

L'étude PISA pointe ainsi la faible capacité du système éducatif français à corriger les inégalités sociales. Et d'arriver au constat suivant : l'école ne joue plus son rôle d'ascenseur social !

Pour le SNPDEN, ces résultats « confirment les effets de la dissolution de la volonté éducative de notre pays » et « témoignent d'une dégradation du fonctionnement de la société spécifique à notre pays, car ce phénomène est loin d'être commun à l'ensemble de l'OCDE. Seul l'investissement dans une politique d'éducation stable permettrait d'enrayer cette évolution malsaine. Cela passe par l'implication active de l'État central dans ce qui relève de lui : la correction des inégalités sociales », par une gouvernance moins chaotique de l'éducation basée sur plus de responsabilités pour les acteurs et une régulation ciblée, par moins de stress et moins de tri. Le budget 2011 laisse à penser qu'il s'agit là d'un grand rêve (cf. article page 53) !



par l'agent du compte rendu de l'entretien, a parfois été regrettée ». Autre obstacle au bon déroulé des entretiens, la complexité du dispositif, en raison de l'utilisation de fiches métiers, dictionnaires des compétences ou de référentiels des métiers.

Curieusement, ce bilan ne mentionne aucune remontée émanant du ministère de l'Éducation nationale qui est pourtant celui qui a le plus grand nombre de fonctionnaires concernés par le dispositif au titre de l'année de référence 2009 (107.500).

Testée dans tous les ministères (sauf l'Agriculture), cette expérimentation de l'entretien professionnel sera maintenue pour les années de référence 2010 et 2011, le but étant sa généralisation à l'horizon 2012. Toutefois, le rapport-bilan indique que le décret du 28 juillet 2010 \*\* prévoit, selon conditions, la possibilité à titre dérogatoire d'un maintien d'un système de notation.

\* Décret 2007-1365.

\*\* Décret 2010-888, cf. « Actualités », Direction 182, page 18.

## EN BREF

### ■ PARUS AUX BO ET JO

**Concours de personnels de direction :** l'arrêté fixant le nombre de postes offerts à chacun des deux concours au titre de l'année 2011 est paru au *Journal officiel* du 13 janvier (arrêté du 27 décembre 2010). Il se répartit en 50 postes pour le concours de personnels de direction de 1<sup>re</sup> classe (contre 60 en 2010) et 700 postes pour le concours de 2<sup>e</sup> classe (740 en 2010).

**Reconquête du mois de juin :** la note de service relative à la reconquête du mois de juin et au calendrier 2011 de l'orientation et de l'affectation, avec le calendrier des épreuves des différents examens, est parue au BO 47 du 23 décembre 2010 (note de service 2010-228 du 20 décembre).

**Directeurs d'EREA et d'ERP :** la note de service relative aux mutations et liste d'aptitude est parue au BO 3 du 20 janvier (note de service 2010-249 du 13 décembre).

**Décrets sur les retraites :** parution au JO du 31 décembre de 5 décrets constituant le volet réglementaire de la réforme des retraites ; il s'agit des décrets n° 2010-1740, 2010-1741, 2010-1744, 2010-1748 et 2010-1749 du 30 décembre qui transposent les mesures arrêtées par la loi du 9 novembre 2010 portant réforme des retraites et précisent un certain nombre de mesures applicables à l'ensemble des fonctionnaires : baisse de la durée minimale de services pour bénéficier d'une pension de la Fonction publique, hausse de la cotisation d'assurance vieillesse, fin du départ anticipé des parents de 3 enfants ou encore modification du dispositif du minimum garanti de pension dans la Fonction publique.

### ■ HARCÈLEMENT SCOLAIRE

Le dossier prioritaire contenu dans la lettre de mission du ministre de l'Éducation nationale à Éric Debarbieux, président du comité scientifique des états généraux de la sécurité à l'école, est la lutte contre le harcèlement scolaire, décrété ainsi grande cause de l'Éducation nationale pour 2011. Ce dernier a d'ailleurs indiqué à la presse qu'une enquête nationale sur les victimes de violences scolaires (ainsi qu'une

réflexion sur le harcèlement entre élèves) doit être lancée ce mois-ci et qu'une journée nationale contre le harcèlement scolaire aurait lieu au mois de mai.

### ■ SUR LE NET

**Notation administrative des enseignants :** l'ESEN a mis en ligne récemment sur son site une fiche pratique à destination des personnels de direction pour les aider à pratiquer l'évaluation administrative des personnels enseignants et d'éducation. (Lien : [www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/](http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/))

**Opérateurs éducatifs nationaux (INRP, CNED, SCEREN-CNDP, ONISEP, CEREQ) :** la fédération UNSA-Éducation a décidé de leur consacrer un site spécifique ([unsaopérateurseducatifs.wordpress.com](http://unsaopérateurseducatifs.wordpress.com)).

**Guide EDUSCOL :** le ministère publie, en partenariat avec le service des droits des femmes et de l'égalité du ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale, un guide à destination des équipes éducatives des collèges et lycées sur les « comportements sexistes et violences sexuelles ». Consultable sur le site EDUSCOL ([www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr)), ce guide propose notamment des définitions et des rappels juridiques relatifs au sexisme et aux violences à caractère sexuel ainsi qu'un chapitre sur « le rôle de l'École et la prévention ».

### ■ CLASSES PRÉPARATOIRES

Le 24 janvier, la ministre de l'Enseignement supérieur a annoncé l'ouverture, à la rentrée prochaine, de 44 nouvelles classes préparatoires dont 28 feront l'objet d'une convention avec un établissement d'enseignement supérieur. Parmi ces 44 « prépas », 42 seront des classes préparatoires aux grandes écoles (30 dans le public, 12 dans le privé) et deux des classes préparatoires aux études supérieures. La moitié des CPGE qui s'ouvriront concerneront la voie technologique (20 sur 42). Une évolution qui s'inscrit dans le cadre de la volonté du ministère de favoriser les rapprochements entre CPGE et universités afin, notamment, de proposer des « passerelles » entre les différentes formations de l'enseignement supérieur.

Valérie FAURE  
Documentation  
[valerie.faure@snpden.net](mailto:valerie.faure@snpden.net)

# PFR : et si on examinait la réalité des faits !

*Pour sortir des effets d'annonce et du buzz d'un moment (aussi vite volatilisé qu'il était apparu, on le remarquera!), il n'est sans doute rien de plus utile pour recadrer le débat que d'exposer, de la manière la plus sereine possible, le contenu des propositions qui nous ont été faites par la DGRH, le 24 janvier dernier. L'analyse du contexte global dans lequel prennent place ces éléments devrait aussi être de nature à préparer les choix syndicaux futurs que devront faire démocratiquement nos instances.*

## LE TEMPS DES ÉCHANGES

Il y a maintenant plus d'un an et demi que le SNPDEN, seul ou avec d'autres organisations syndicales représentatives des personnels de direction, participe à des échanges et/ou négociations avec, d'abord, l'ex-direction de l'Encadrement puis, depuis décembre 2011, avec la DGRH. Dès l'origine, le SNPDEN n'a eu qu'une seule ligne de conduite, articulée autour de 3 idées forces :

- Obtenir la formalisation d'un cadre pluriannuel de dialogue (dit « agenda social ») avec notre ministère, permettant à l'occasion de *rounds* annuels, d'aborder un ensemble défini de questions relatives à l'amélioration de nos conditions d'exercice du métier et de notre situation matérielle.
- Faire émerger des avancées salariales qui soient de nature à répondre aux attentes légitimes de nos collègues en matière de reconnaissance de leur niveau de responsabilité et de leur engagement professionnel au service de l'institution.
- Définir des perspectives contractualisées afin d'acter, dans la durée, la détermination d'un champ voulu exhaustif de thèmes correspondant aux mandats « car-



rière » mais aussi souvent « métier », confiés au bureau national par notre congrès de Biarritz.

Conscients du panorama social actuel avec, en premier plan, les *spots* aveuglants de la RGPP, nous savions qu'à notre exigence d'un accord social pérenne, de progrès à court terme et d'engagements formels inscrits dans un calendrier précis, seraient opposés les emplois fonctionnels de type A supérieur ou une amélioration de nos rémunérations par des suppressions de postes de personnels de direction.

Si le *deal* emploi/salaire n'a, à ce stade, jamais été mis sur la table, les emplois fonctionnels sont, eux, très vite apparus comme pouvant constituer des contreparties à des avancées pécuniaires. Nos conseils syndi-

caux et notre congrès ont alors fait le choix de refuser et de poursuivre les négociations sous une autre forme.

Après de longs temps infructueux d'échanges, finalement fort stériles, avec feu la direction de l'Encadrement, nous sommes depuis peu confrontés à une direction générale des Ressources humaines dont les rythmes de travail, le calendrier resserré et la capacité à formaliser ont conduit à une très forte accélération des processus, médiatisation en sus.

## LES PROPOSITIONS ACTUELLES DE LA DGRH POUR LA PFR

Deux principes avaient été retenus dès le début des échanges faisant accord initial, et ce, conformément aux contenus généraux des décrets instituant la PFR pour l'encadrement de la Fonction publique :

- une partie « F » rassemblant nos actuelles ISS et IRD, avec une amélioration des niveaux, une harmonisation entre les emplois et une simplification des catégories liées aux fonctions ;
- une partie « R », variable et coefficientée dont le montant global devait rester, en valeur relative comme nominale, très en-deçà du total « F ».

Par deux fois, nous avons fait savoir que les propositions qui nous étaient faites, tant pour la partie « F » que pour la partie « R », étaient trop éloignées de nos demandes, que ce soit en montant « euros » que dans la forme envisagée. C'est ainsi, alors même que le budget 2010 prévoyait spécifiquement un volume financier dévolu à l'amélioration de nos rémunérations, que nous avons repoussé des projets de PFR chiffrés d'abord à 5,5 millions d'euros puis, dans une deuxième mouture, à 7,5 millions.

- Aujourd'hui, la DGRH a amélioré sensiblement ses propositions dans les conditions suivantes : cette PFR comprendrait bien une part fixe, correspondant à nos fonctions, en fusionnant les actuelles ISS et IRD dans une approche simplifiée, harmonisée et réévaluée pour partie.
- Ainsi le total annuel cumulé de la part « F » des chefs d'établissements de 4<sup>e</sup> catégorie passerait, pour tous, de 3.995 euros (collèges et LP) ou 4.694 euros (LGT) à 4.710 euros.

Cependant, plusieurs questions ne sont pas réglées à ce jour et devront trouver des réponses satisfaisantes à nos yeux avant qu'un accord soit éventuellement envisageable. Ainsi les formes de l'évaluation, la modulation académique, les formes de recours, les modalités de versement, le traitement de la mobilité ont été posés par le SNPDEN. Le contenu complémentaire que pourra proposer la direction sur ces points sera bien entendu à prendre en compte et à analyser avant toute prise de décision.

## LES CONTENUS ADDITIONNELS LIÉS À LA NÉGOCIATION

Utilisant le cadre fourni par le protocole d'organisation du dialogue social signé par le SNPDEN, le 15 décembre dernier, nous avons également avancé sur divers points.



Pour tous les adjoints de 4<sup>e</sup> catégorie, on passerait de 3.426 euros (collège ou LP) ou 4.108 euros (LGT) à 4.130 euros.

- Le taux annuel de la part « Fonctions » serait majoré de 14 % pour les chefs sans adjoint.
- Elle comprendrait aussi une part mobile triennale (« R ») sur une base moyenne de 2.000 euros, avec un coefficient allant de 0 à 3 (0 à 6.000 euros maximum pour 3 ans donc).

Cette part variable serait déterminée en tenant compte des résultats obtenus au regard des objectifs fixés par la lettre de mission ainsi que de la manière de servir. Pour nous, ce champ doit relever des compétences de la CAPN.

C'est ainsi que la DGRH a accepté le principe de nous soumettre un calendrier d'amélioration du volume financier de la partie « F » sur deux ans, en poursuivant les efforts de progression et de rationalisation entrepris. La question du différentiel de rémunération en début de carrière est également posée. A ce stade, la direction nous a fait savoir son intention d'étudier cette problématique avec nous, sans pour autant vouloir s'avancer sur un calendrier précis.

Nous avons également fait valoir nos demandes d'un travail spécifique sur le classement des établissements, tant auprès de la DGESCO, en charge jusqu'à présent de ce dossier pour des raisons « historiques », qu'auprès de la DGRH qui devrait, selon nous, pouvoir prendre cette affaire à son compte.

Nous considérons en effet que le classement n'a, en l'état, d'intérêt pratique réel que pour les personnels de direction et qu'il serait donc logique que la DGRH et son service de l'Encadrement concentrent en leur sein l'ensemble des opérations de gestion relatives à notre corps.

Josette Théophile nous a indiqué que des échanges avaient eu lieu à ce sujet entre les deux directions afin que nous puissions avancer à partir de là, via un groupe de travail *ad hoc*, en vue des échéances du classement 2013.

Enfin, des opérations de modifications statutaires sont à prévoir de manière à intégrer d'autres données spécifiques relatives à la formation, à la titularisation, à l'entretien professionnel triennal, au cadre d'emploi, à la mobilité fonctionnelle, au détachement, aux promotions, aux directeurs d'EREA et d'ERPD.

Les réunions programmées en février et en mars mais aussi les rencontres que nous pourrions avoir de manière bilatérale avec la DGRH ou le cabinet, comprendront donc, on le discerne aisément, un ordre du jour à la fois dense et stratégique. C'est à l'issue, et seulement à l'issue de ces échanges, que le CSN long de printemps pourra examiner le contenu exact du corpus complet qui nous sera soumis et arrêter une position pour donner des mandats clairs au bureau national en vue de la première échéance d'un relevé de conclusions prévue pour le 15 mai 2011, en conformité avec l'agenda social.

On comprend donc bien que la question (ou plutôt les questions) que nous aurons à examiner collectivement est éminemment plus complexe que ce que les médias ont pu en laisser entendre.

N'en déplaise aux auteurs de coups ou autres chroniqueurs ironiques, pour ne pas dire méprisants, le SNPDEN a une trop haute estime des personnels qu'il représente pour oublier l'impact que peut avoir sa signature ou le respect de ses règles de fonctionnement et escamoter ainsi un débat interne. C'est donc ensemble que nous prendrons nos décisions et, clairement, que nous ferons connaître nos positions car nous savons depuis bien longtemps que ce qui nous unit est bien plus fort que ce qui pourrait nous diviser.



Philippe VINCENT  
Secrétaire national  
Commission « métier »

[philippe.vincent@ac-rennes.fr](mailto:philippe.vincent@ac-rennes.fr)

Déclaration de Patrick Falconnier, coordonnateur des élus SNPDEN à la commission administrative paritaire nationale (CAPN), à l'occasion de la CAPN du 15 décembre 2010 concernant les tableaux d'avancement 2011.

# Tableaux d'avancement et promotions

*Madame la Directrice,  
Madame la Chef de service des personnels d'encadrement,  
Mesdames et Messieurs les représentants de l'Administration,  
Chers/Chères collègues,*

*D'abord et avant tout, merci, Madame la Directrice, pour votre présence à l'ouverture de cette commission, alors que votre agenda est surchargé. Vous pourrez ainsi entendre les représentants des personnels et vous faire une première idée de leurs préoccupations. Nous souhaitons également la bienvenue à madame Brouillonnet, chef de service du bureau des personnels d'encadrement, qui siège également pour la première fois à cette CAPN, et à laquelle nous voulons dire que, malgré des difficultés inhérentes à une réorganisation, malgré des départs de l'ex-division de l'Encadrement – nous saluons les « anciens » à qui nous n'avons pu l'exprimer –, les personnels qui restent nous ont maintes fois prouvé leurs compétences et leur sens du service public. D'ailleurs, une nouvelle fois, nous soulignerons l'excellente préparation technique de la CAPN « Tableaux d'avancement » avec une nouveauté, cette année, la consultation des documents préparatoires sur un site du ministère, et largement « dans les temps ». Et, pour la deuxième année consécutive, les calculs, aussi bien en 1<sup>re</sup> classe qu'en hors-classe, sont remarquables de précision : l'équité entre académies est si bien respectée, les « virgules » si bien maîtrisées, que les représentants du personnel ne pourront ajouter aucune proposition supplémentaire...*

## QUELQUES REMARQUES GÉNÉRALES <sup>(1)</sup>...

Si le SNPDEN peut se déclarer satisfait du nombre total des promotions, avec 706 en 1<sup>re</sup> classe (contre 822 en 2010 et 764 en 2009) et 415 en hors-classe (contre 462 en 2010 et 452 en 2009), il souhaite néanmoins faire plusieurs remarques liminaires :

- la baisse du vivier est importante, davantage que prévue, vraisemblablement parce que le nombre d'entrées dans le corps de direction a été bien moindre que le nombre de promotions annuelles, et, du coup, le nombre de promo-

tions en chiffres bruts est en baisse sensible ;

- dès lors, nous rappelons que le SNPDEN plaide depuis plusieurs années pour des ratios de 25 en hors-classe et de 33 pour la 1<sup>re</sup> classe ; notons que si l'on avait procédé à l'inverse, en prenant les chiffres bruts de l'an dernier, on aurait tendu à se rapprocher de ces propositions ;
- nous constatons, par ailleurs, que la gestion académique contribue à aggraver cette baisse. Si la situation s'est améliorée en 1<sup>re</sup> classe (seulement 2 promotions au 01.09.2011), que dire des 30 propositions à la hors-classe de collègues promus de



2<sup>e</sup> en 1<sup>re</sup> au 01.01.2006 qui, certes, sont promouvables et, à n'en pas douter, méritants mais qui seront promus sans avoir jamais participé à la détermination du nombre de promotions ? La palme, une nouvelle fois, revient à Créteil qui, en quelques années, aura réduit son vivier sans qu'il produise toutes les promotions possibles ; mais que dire de l'académie de Caen qui réussit l'exploit de proposer 4 collègues dans ce cas sur 6 promotions ? Caen a décapité son futur vivier... On ne saurait trop vous suggérer, Madame la Directrice, d'organiser des sessions d'explication sur le sujet. Car 30 cas cette année, avec un ratio de 20, cela signifie donc 6 promotions d'ores et déjà et définitivement perdues pour 2012. Une mauvaise gestion contribue ainsi à diminuer les gains obtenus par le dialogue social, ce qui n'est pas admissible.

## ... DES REMARQUES DE DÉTAIL...

Une remarque formelle pour commencer : cette CAPN concernant les tableaux d'avancement siège conformément à son habitude en deux temps distincts : l'un d'abord, consacré à la hors-classe, avec les représentants de la 1<sup>re</sup> classe et de la hors-classe, l'autre, ensuite, consacré au tableau de la 1<sup>re</sup> classe, avec les représentants de la 2<sup>e</sup> et de la 1<sup>re</sup> classe. Cette distinction se fonde sur l'article 34 du décret du 28 mai 1982 qui prévoit que « les commissions administratives siègent en formation restreinte lorsqu'elles sont saisies de questions résultant de l'application des articles [...] de la loi du 11 janvier 1984 », en particulier l'article 58 qui traite des tableaux d'avancement. Cependant l'article 35 précise que, « lorsque les commissions siègent en formation restreinte, seuls les membres titulaires [...] ainsi qu'un nombre égal de représentants de l'administration sont appelés à délibérer ». Autrement dit, le législateur distingue clairement le fait de siéger de celui de délibérer ; si vous souhaitez organiser un vote sur chaque tableau, seuls les titulaires des classes concernées peuvent y participer et c'est normal. Sinon, nous ne voyons pas pourquoi l'ensemble des représentants des personnels ne pourrait pas participer à la CAPN.

Et d'ailleurs, dans l'énorme majorité des académies, c'est cette procédure qui est mise en œuvre, sans que cela n'ait jamais emporté contentieux. Cette année, le décret 2007-953 du 15 mai 2007 qui prévoit, dans son article 17, que « les fonctionnaires ayant vocation à être inscrits à un tableau d'avancement n'assistent pas à la séance lorsque la commission est appelée à délibérer sur ce tableau d'avancement », a été respecté dans son esprit : quand les collègues étaient proposés, ils sont normalement sortis et, quand ils ne l'étaient pas, ils ont logiquement siégé.

Dans l'ensemble, les procès-verbaux de CAPA montrent la connaissance approfondie des dossiers des collègues par leur hiérarchie comme par les représentants des personnels. Cette année, actualité oblige, les recteurs (La Réunion, Lille, Lyon, Paris, Rouen...) manifestent leur soutien aux personnels de direction vivant les blocages et débordements, parfois violents, d'élèves manifestant contre le projet sur les retraites.

Dans la plupart des académies s'instaure un réel dialogue et on discute longuement des cas cités (par exemple

Amiens, Créteil, La Réunion, Limoges, Martinique, Nice, Orléans-Tours, Rouen, Toulouse etc.) ou de ceux qui ne sont pas promouvables à cause de la réglementation (Clermont-Ferrand ; sujet évoqué en Guadeloupe également avec le recteur quand je m'y suis rendu en octobre). À Rennes, les discussions se font toujours dans un cadre départemental. Si une large majorité de recteurs rappellent les conditions réglementaires de promouvabilité, beaucoup également définissent des critères explicitant leur politique (le recteur de Besançon, par exemple, évoque les « critères d'observation ») ou s'inquiètent de la baisse des viviers (Corse). La majorité des académies a compris la problématique des « juste 5 ans » sauf Créteil et Caen où une phrase du procès-verbal montre qu'une explication doit encore être donnée : « Madame le Recteur constate que le chiffre de promouvables sera le même, que cela soit des personnels qui auront 5 ans, 7 ans, voire plus d'ancienneté dans la 1<sup>re</sup> classe » : c'est évidemment faux pour l'année suivante !

L'effet « mémoire » a beaucoup préoccupé les commissions, comme à Amiens, Nantes, Poitiers ou encore comme à Lille où il est précisé que cet effet permet de « classer en position éligible des collègues qui n'ont pu être retenus l'année précédente sauf, bien entendu, si des éléments nouveaux ne justifient plus cette inscription ».

La parité hommes/femmes, qui semble être de mieux en mieux intégrée, a, cette année encore, préoccupé quelques CAPA comme Grenoble ou Lille ; Montpellier se préoccupe d'« équilibre et parité » quand Nancy-Metz évoque « parité et équilibre » ; non sans humour, le recteur de Versailles souligne que, « dorénavant, les hommes devront être défendus ».

La situation des agrégés, qui n'ont qu'une seule promotion, est parfois évoquée (Aix-Marseille, Montpellier). La position du SNPDEN sur le sujet reste la même, déjà évoquée l'an dernier : nous sommes favorables à une promotion après une moyenne de 6 à 7 ans par classe (c'est pour cette raison que les ratios actuels ne nous satisfont pas), ce qui amènerait les agrégés à obtenir une promotion en hors-classe après une durée équivalente pour un certifié à sa promotion en 1<sup>re</sup> classe.

Enfin, trop peu d'adjoints sont proposés pour une promotion à la hors-classe : or, certains font le choix d'une carrière d'adjoint et c'est méritoire, par exemple à Paris.

Si les procès-verbaux montrent que les commissions peuvent être des lieux d'échanges constructifs entre les représentants des personnels et leur

hiérarchie (par exemple, à Rouen, la rectrice propose qu'« on revoit quelques cas afin d'enrichir la liste et observe que c'est là le rôle de la commission » ou encore à Bordeaux où le recteur est d'accord pour dire que des listes trop longues empêchent les commissaires paritaires de faire des propositions), ce n'est pas partout pareil, comme à Paris où les représentants des personnels déclarent que « les propositions sont pour la première fois très éloignées de ce qui leur paraît acceptable » ou encore à Nantes où la commission se tient dans une ambiance tendue, émaillée de deux suspensions de séance.

Enfin se pose le problème de comptes rendus courts ou très courts (Dijon, Guadeloupe, Guyane, Reims, Strasbourg : il est vrai que la plupart sont de « petites » académies) car, finalement, les représentants des personnels ont des difficultés à se forger une représentation de la politique académique en terme de promotions, donc ont du mal à l'expliquer ensuite aux personnels. Et, par ailleurs, ces résumés succincts contreviennent à la circulaire du 23 avril 1999 qui précise, dans son article 29, 1<sup>er</sup> alinéa : « Tous les documents élaborés par les commissions administratives paritaires, et notamment les procès-verbaux de leurs réunions, doivent être considérés comme des documents nominatifs. Il est donc recommandé que les procès-verbaux des commissions administratives paritaires soient rédigés de telle façon que les appréciations relatives à chaque agent puissent être isolées ».

## ... ET AUTRES POINTS

Sur les autres points à l'ordre du jour (titularisations, recrutement par détachement), rien de particulier : nous nous exprimerons au fur et à mesure.

Et, d'ores et déjà, nous souhaitons d'excellentes fêtes de fin d'année à tous les membres de cette CAPN et à tous les collaborateurs qui œuvrent avec efficacité à son bon déroulement.

<sup>1</sup> Cette analyse est réalisée avec les procès-verbaux des académies suivantes : Aix-Marseille, Amiens, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Corse, Créteil, Dijon, Grenoble, Guadeloupe, Guyane, La Réunion, Lille, Limoges, Lyon, Martinique, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Nice, Orléans-Tours, Paris, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen, Strasbourg, Toulouse, Versailles.



Patrick FALCONNIER  
Coordonnateur des élus  
SNPDEN à la CAPN

[patrick.falconnier@ac-nice.fr](mailto:patrick.falconnier@ac-nice.fr)

# Promotions 2011 : bilan chiffré

Les commissions paritaires nationales se sont déroulées le 15 décembre 2010 pour les tableaux d'avancement à la hors-classe et à la 1<sup>re</sup> classe de 2011. Elles faisaient suite aux commissions paritaires académiques qui ont étudié les propositions des recteurs.

## EN PRÉAMBULE, QUELQUES RAPPELS ET LE CALCUL PROMUS/PROMOUVABLES

### LA DÉFINITION DE « PROMOUVABLE »

Un collègue promouvable est un collègue qui remplit les conditions fixées par le statut pour pouvoir bénéficier d'une promotion, c'est-à-dire un passage dans la classe supérieure. Par ailleurs, il ne faut pas confondre le « vivier des promouvables » et le « vivier », qui sert au calcul du nombre de promotions et qui s'évalue sur les promouvables à N-1.

### L'ÉTABLISSEMENT DE LA LISTE DES PROMUS

La liste des promouvables, proposés pour une promotion, est établie par le recteur et transmise à la CAPA (commission administrative paritaire académique). Après la CAPA, la liste « remonte » au ministère. La CAPN (commission administrative paritaire nationale) vérifie, sur le plan technique, la liste établie par la direction de l'Encadrement (DE) : elle n'a ni

vocation à proposer des modifications, ni le droit ; elle ne peut faire des propositions que si des marges supplémentaires se dégagent. Par ailleurs, les commissaires paritaires sont très attentifs à ce que, d'une année sur l'autre, il n'y ait pas d'académie défavorisée.

### LE NOMBRE DE PROMUS

Jusqu'en 2005, le nombre de promus se calculait en fonction du pyramidage du corps des personnels de direction. L'augmentation du pyramidage a été acquise par le SNPDEN en 2005 : 8,5 % en hors-classe au lieu de 8 %, 45 % en 1<sup>re</sup> classe, 46,5 % en 2<sup>e</sup> classe.

Depuis 2006, le SNPDEN a obtenu la préparation du tableau d'avancement dans le cadre référence d'un ratio promus/promouvables. Une restriction : la liste est établie à partir du vivier des promouvables à N-1 et non celui de l'année en cours, ce qui permet à Bercy de faire quelques économies.

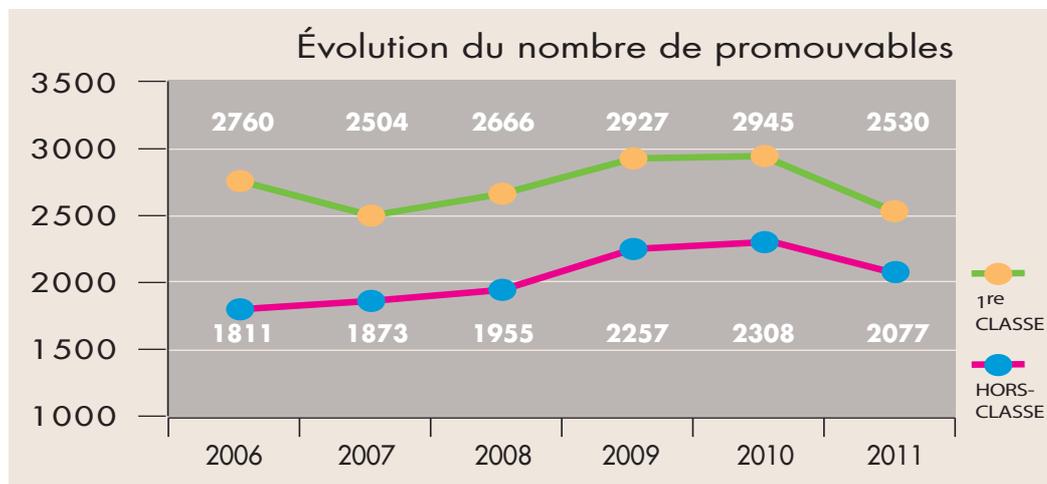
Ainsi, pour la hors-classe, le taux promus/promouvables s'établit à 20 % ; pour la 1<sup>re</sup> classe, à 27,9 %, ce qui induit, compte tenu du nombre des promouvables, pour 2010, 415 promotions en hors-classe et 706 promotions en 1<sup>re</sup> classe.



## BILAN GLOBAL DES PROMOTIONS

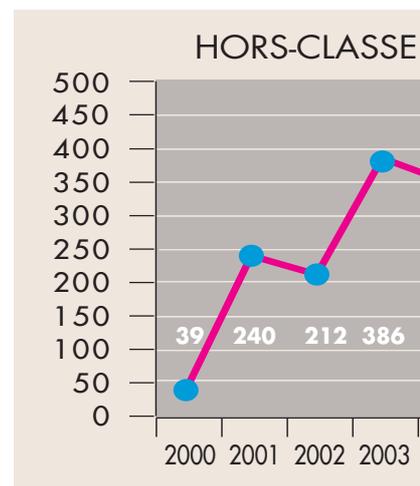
### EN HORS-CLASSE

415 promotions à envisager au 1<sup>er</sup> janvier 2011 : ce nombre de promotions est mis en relation avec le nombre de 2.077 promouvables, soit 20 % de collègues de 1<sup>re</sup> classe promouvables qui ont été promus en hors-classe.



Le vivier est en baisse, ce qui impacte le nombre de promotions possibles (mécaniquement en baisse également) mais pas sur la proportion. La « chance » d'obtenir une promotion est donc la même que l'année dernière.

### ÉVOLUTION SUR LES 12 DERNIÈRES ANNÉES



**EN 1<sup>re</sup> CLASSE**

706 promotions à envisager au 1<sup>er</sup> janvier 2011 : ce nombre de promotions est mis en relation avec le nombre de 2.530 promouvables, soit 27,9 % de collègues de 2<sup>e</sup> classe promouvables qui ont été promus en 1<sup>re</sup> classe.

**ÉVOLUTION SUR LES 12 DERNIÈRES ANNÉES**

• **ANALYSE:**

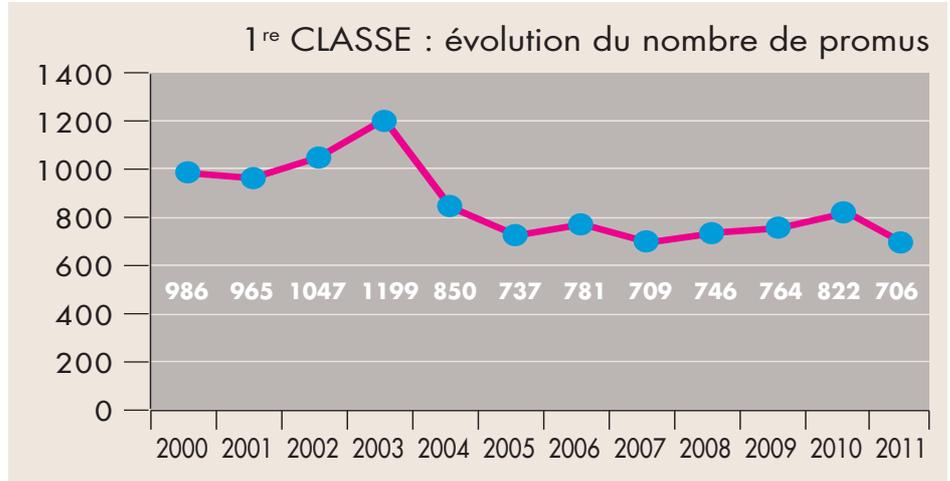
2001/2004 : Le nombre de promus augmente de façon sensible et continue depuis le nouveau statut de 2001 qui a fait passer progressivement le nombre de promus en hors-classe de 2 à 8 %, avec des créations d'emplois en hors-classe conséquentes.

2005 : Les promotions correspondent aux départs répertoriés en hors-classe et à la seule création d'emplois due au passage de 8 à 8,5 % pour le pyramidage du corps (72 créations).

2006 : Le nombre de promouvables en hors-classe augmente : 1.474 en 2004, 1.579 en 2005, 1.811 en 2006, 1.873 en 2007, 1.955 en 2008 et 2.257 en 2009. Le calcul selon le ratio promus/promouvables permet d'avoir un nombre de promotions qui tient compte des effectifs actuels du corps des personnels de direction, avec un pic de promouvables-retraitables correspondant aux collègues nés entre 1948 et 1954.

2010 : L'augmentation du nombre de promotions se poursuit en rapport, bien entendu, avec le nombre de promouvables.

2011 : Le nombre brut de promotions baisse en rapport avec la diminution du vivier.



• **ANALYSE:**

2001/2003 : Au nombre de promus par création d'emplois due au statut, à celui dû aux départs à la retraite s'ajoute l'effet « aspiration » des promus en hors-classe.

2004/2005 : Les promotions correspondent aux emplois laissés par les promotions en hors-classe et aux départs à la retraite de collègues en 1<sup>re</sup> classe.

2006 : Le nombre de promouvables en 1<sup>re</sup> classe augmente : 2.349 en 2004, 2.719 en 2005, 2.760 en 2006.

2007 : Dans une logique de ratio promus/promouvables, la baisse du 1<sup>er</sup> entraîne automatiquement celle de second, d'où une baisse de 72 promotions. Bercy est passé par là avec une interprétation restrictive de la notion de « vivier » qui a été calculé au 31 décembre 2006 et non au 31 décembre 2007. A remarquer que c'est le mode de calcul appliqué à l'ensemble de la Fonction publique.

2008/2010 : Remontée significative du nombre de promus en rapport avec l'augmentation du nombre de promouvables.

2011 : Le nombre brut de promotions baisse en rapport avec la diminution du vivier.

: évolution du nombre de promus



## RÉPARTITION ACADÉMIQUE

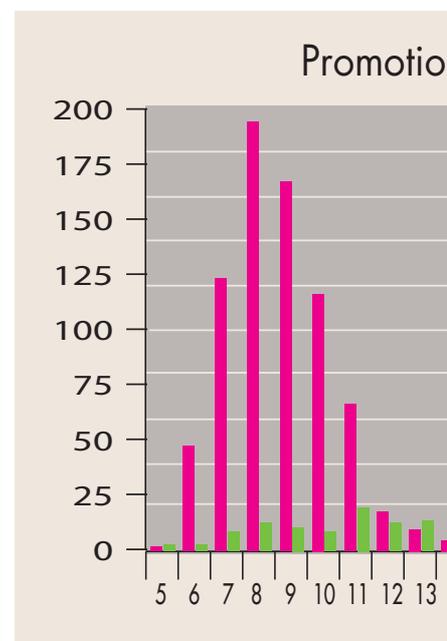
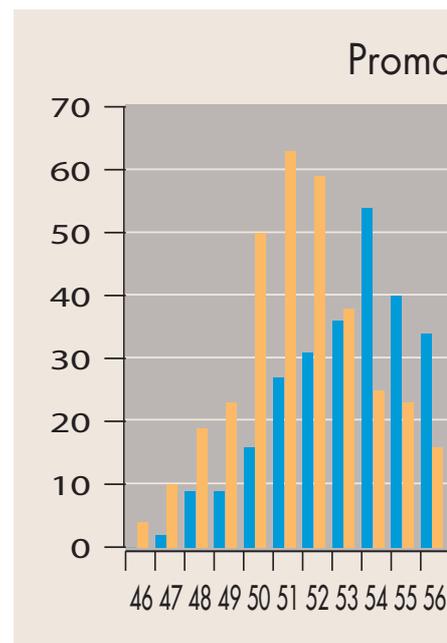
### PRINCIPE MIS EN PLACE POUR LA RÉPARTITION ACADÉMIQUE DES PROMOTIONS

Le nombre des promus dans chaque académie devrait se rapprocher du taux national, soit 20 % pour la hors-classe et 27,9 % pour la 1<sup>re</sup> classe.

### RÉPARTITION ACADÉMIQUE DES PROMOTIONS

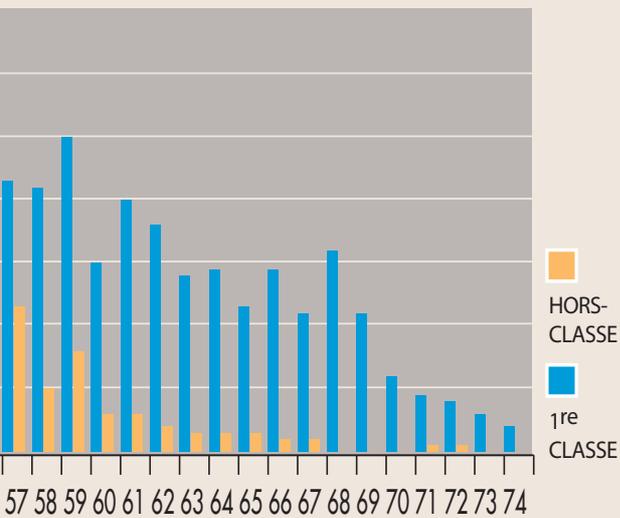
ACADÉMIE	EN 1 <sup>re</sup> CLASSE			EN HORS-CLASSE		
	PROMUS EN 2011	PROMOUVABLES EN 2011	PROMUS EN 2010	PROMUS EN 2011	PROMOUVABLES EN 2011	PROMUS EN 2009
AIX-MARSEILLE	29	104	30	17	87	17
AMIENS	18	63	27	13	65	15
BESANCON	14	49	16	6	28	8
BORDEAUX	32	114	35	21	103	23
CAEN	17	60	26	6	31	9
CLERMONT-FD	15	55	19	8	40	7
CORSE	3	10	6	1	6	2
CRETEIL	46	164	59	24	120	28
DIJON	18	64	19	10	52	10
GRENOBLE	29	103	29	24	122	21
GUADELOUPE	7	26	9	5	27	4
GUYANE	4	15	5	2	10	3
LILLE	40	145	61	26	132	32
LIMOGES	8	28	9	6	30	6
LYON	29	105	37	14	69	21
MARTINIQUE	9	32	11	5	26	5
MONTPELLIER	26	92	26	17	83	18
NANCY-METZ	28	102	39	14	70	18
NANTES	34	123	32	17	84	16
NICE	17	62	19	16	78	14
ORLEANS-TOURS	31	111	33	13	65	15
PARIS	16	56	19	15	73	19
POITIERS	19	69	20	14	72	12
REIMS	16	58	15	8	42	10
RENNES	23	83	27	14	70	17
REUNION	13	46	20	8	38	11
ROUEN	22	79	33	9	45	12
STRASBOURG	21	74	21	13	64	14
TOULOUSE	33	119	36	16	78	21
VERSAILLES	59	211	55	30	151	32
29 <sup>e</sup> base	30	108	29	23	116	22
<b>TOTAUX</b>	<b>706</b>	<b>2530</b>	<b>822</b>	<b>415</b>	<b>2077</b>	<b>462</b>

(La 29<sup>e</sup> base correspond à l'étranger et aux postes divers)



## RÉPARTITION PAR ÂGE

...tion selon l'année de naissance

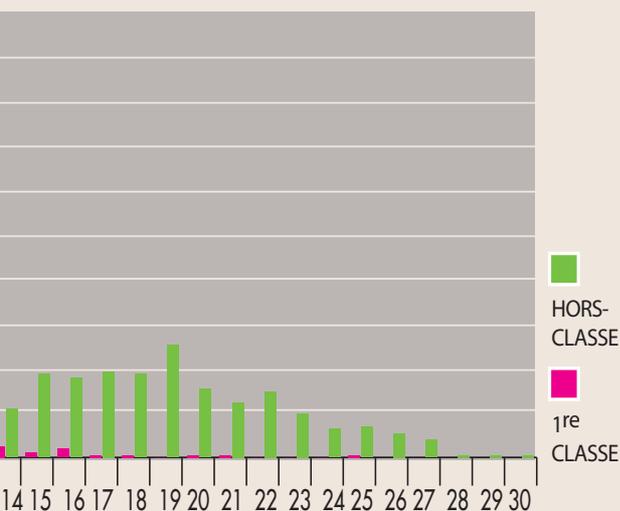


L'âge moyen de promotion est stable au regard des années précédentes, que ce soit pour le passage en 1<sup>re</sup> classe qu'en hors-classe (avec un pic impressionnant à 50 ans).

En hors-classe, le collègue le plus âgé a 64 ans, le plus jeune 39 (3 ans de plus que l'année passée, 5 ans de moins par rapport à 2008); en 1<sup>re</sup> classe, le plus ancien a 64 ans, le plus jeune 37 ans (3 ans de moins que l'année passée).

## RÉPARTITION PAR ANCIENNETÉ DE DIRECTION

...tion selon l'ancienneté de direction



En 1<sup>re</sup> classe, la majorité des promotions se déroule entre la 7<sup>e</sup> et la 10<sup>e</sup> année d'exercice de la profession, avec un pic remarquable en 9<sup>e</sup> année. En hors-classe, elle est plus échelonnée (près de dix ans) entre la 12<sup>e</sup> et la 23<sup>e</sup> année, dans la mesure où cela peut être la première (pour les agrégés d'origine) ou la seconde promotion.

## RÉPARTITION ACADÉMIQUE

(Nombre moyen d'années pour le passage en classe supérieure)

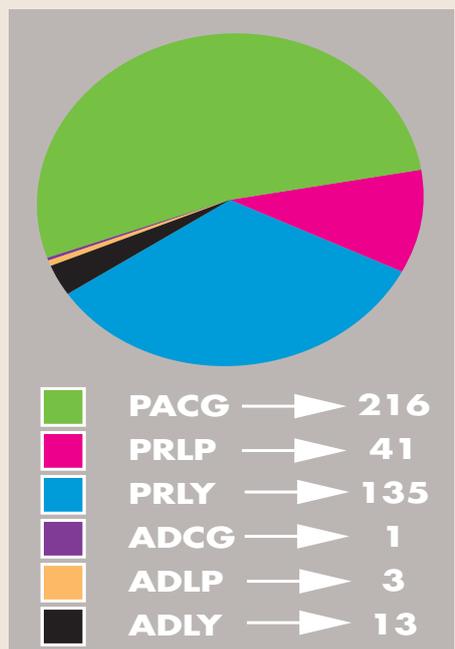
ACADÉMIES	HORS-CLASSE		1 <sup>re</sup> CLASSE	
	2011	2010	2011	2010
AIX-MARSEILLE	16,6	15,8	8,5	8,6
AMIENS	15,6	17,5	8,5	8,9
BESANCON	19,1	17,5	8,6	7,8
BORDEAUX	17,9	19,3	8,4	9
CAEN	12,8	16,8	7,7	8,1
CLERMONT-FD	15,6	16,1	7,1	8
CORSE	16	15,7	8,6	8
CRETEIL	15	8,4	8,9	8,3
DIJON	15,1	14,8	8,3	7,9
GRENOBLE	17,4	18,2	9,2	8,1
GUADELOUPE	18,4	16,6	8,5	7,9
GUYANE	17,5	15,5	8	8,1
LILLE	18,2	17,3	8,8	8,1
LIMOGES	19,3	18,2	8,3	8,6
LYON	15,8	15,5	8,8	9,4
MARTINIQUE	16,8	15,8	8,3	8,3
MONTPELLIER	16,5	17,8	9,2	9,4
NANCY-METZ	15,3	16,9	8,6	8,7
NANTES	17,5	16,9	8,1	8,3
NICE	17,6	19,1	8,5	8,6
ORLEANS-TOURS	18,3	20,4	9,8	8,9
PARIS	16,7	17,6	7,6	7,8
POITIERS	18	18	8,5	9
REIMS	18,8	21,2	9,2	8,1
RENNES	16,5	16,8	8,1	8
REUNION	13,5	17,2	9	8
ROUEN	16	17,7	8,6	8,3
STRASBOURG	18,3	17,4	9,2	7,9
TOULOUSE	15,7	17	8,4	8,1
VERSAILLES	16,7	16,1	8,8	7,9
29 <sup>e</sup> base	15,6	16,6	7,8	8,1

Si, en 1<sup>re</sup> classe, il y a peu de différences entre les académies dans la rapidité du déroulement de carrière, il n'en est pas de même pour le passage en hors-classe. Entre Caen (académie dans laquelle on peut passer en hors-classe, en moyenne, au bout de 12,8 ans) et Limoges (où il faut compter plus de 19 longues années), le décalage est significatif. A noter toutefois que les académies concernées ne sont pas les mêmes que l'année dernière (pour mémoire, respectivement Dijon et Reims).

En conclusion, ce travail de répartition par ancienneté de direction n'est qu'une photographie des promotions des années 2010 et 2011. Il a été fait pour la deuxième année consécutive mais l'ensemble des tableaux et des chiffres ne seront véritablement significatifs qu'après quelques années.

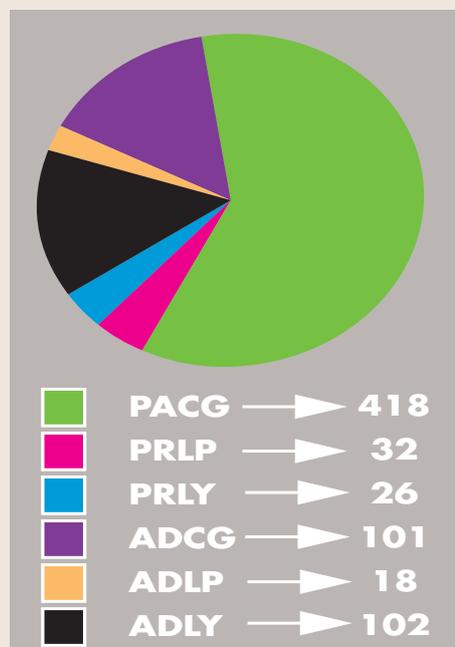
## RÉPARTITION PAR EMPLOI

### HORS-CLASSE



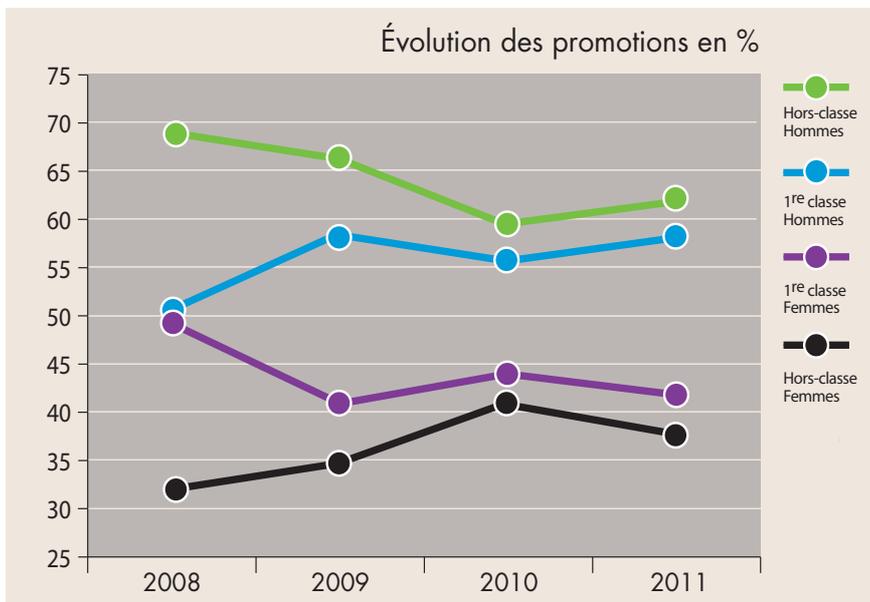
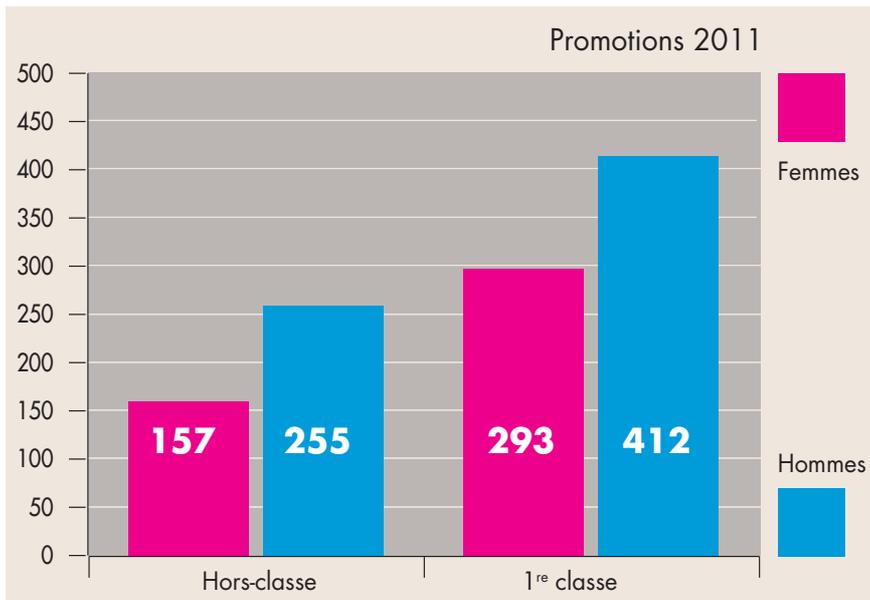
En hors-classe, diminution en chiffres absolus du nombre de promotions mais, en proportion, on constate une grande stabilité. À noter que les promotions d'adjoints en hors-classe sont toujours très faibles.

### 1<sup>re</sup> CLASSE



En 1<sup>re</sup> classe, 59 % des promotions concernent les principaux (en hausse de 9 points). Les adjoints ne représentent plus que 31 % des promotions, soit une diminution de 12 points. Pour mémoire, on retrouve le niveau des années 2008 (33 %) et 2009 (31 %).

## RÉPARTITION HOMMES/FEMMES



**REMARQUES :** En 2009, la proportion hommes/femmes pour l'ensemble des 13.942 personnels de direction est de 56 %/44 % (+ 1 point/2008). Plus précisément, en hors-classe, on trouve 31 % de femmes pour 69 % d'hommes ; en 1<sup>re</sup> classe, 43 % de femmes pour 57 % d'hommes. Cette année, par rapport à ce qu'elles représentent en proportion du corps des personnels de direction, les femmes sont défavorisées (43 % du corps et 40 % des promotions).

## CONCLUSION

Je remercie Joëlle Torres, secrétaire au siège, pour son aide indispensable de compilation des données et pour ses conseils pertinents dispensés tout au long de l'année.



Jacky SCHLIENGER  
Commissaire  
paritaire national

[jacky.schlienger@snpden.net](mailto:jacky.schlienger@snpden.net)

Compte rendu de la commission consultative paritaire centrale (CCPC)  
du 1<sup>er</sup> février 2011 de l'AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger).

# Mouvement AEFE 2011

## ANALYSE DU MOUVEMENT

En ce qui concerne les personnels de direction, 50 postes étaient au mouvement, auxquels se sont ajoutés 5 postes supplémentaires (2 de proviseur, 2 de principal et 1 d'adjoint). Au total donc, 55 postes. Suite à l'application d'un accord international, un des postes de proviseur à Montréal n'était plus vacant (collège Stanislas). Ce sont donc 54 postes qui sont à pourvoir : 36 postes de chef et 18 postes d'adjoint. Sur ces 54 postes, 2 restent encore non pourvus après cette CCPC : le poste de principal à Majunga, qui devrait vraisemblablement être fermé en raison de la baisse des effectifs, et le poste d'adjoint à Alicante, pour lequel l'avis de la direction de la MLF est prépondérant.

Tous les candidats retenus ont fait l'unanimité au sein de la commission de sélection.

## LES CHIFFRES

426 candidatures ont été reçues : 394 candidatures de France (66 proviseurs, 111 principaux, 101 proviseurs adjoints et 116 principaux adjoints), 32 candidatures de collègues déjà en poste dans les différents réseaux de l'étranger.

103 collègues exerçant en France ont été convoqués à l'entretien, soit 26 %. 35 ont eu une proposition de poste, soit 34 % (+ 8 % par rapport à 2010).

26 collègues du réseau étranger ou AEFE ont été convoqués à l'entretien, soit 78 %. 17 ont eu une proposition de poste, dont 2 qui n'avaient pas été convoqués aux entretiens (situation exceptionnelle dans les deux cas), soit 58 %.

Mais, et c'est assez nouveau, 11 collègues du réseau convoqués à l'entretien n'ont pas eu de proposition. A

ce sujet, l'AEFE a été très claire lors de la CCPC du 1<sup>er</sup> février : la seconde mission n'est pas de droit et, quels que soient les mérites des collègues en poste et les réussites obtenues lors de leur première mission, c'est bien l'adéquation poste demandé/profil qui reste primordiale et qui dicte les choix de l'Agence.

L'AEFE estime, à juste titre, qu'il est important de recevoir en entretien tous les candidats à une seconde mission mais que, comme pour les candidats de France, c'est bien ce dernier qui décidera ou non d'une nouvelle proposition de mission. D'autre part, elle a regretté que les vœux des collègues, déjà en poste dans le réseau, aient été souvent trop ciblés et pas assez ouverts, dictés par la catégorie de l'établissement.

Sur les 52 propositions, 41 pour des hommes et 11 pour des femmes (21,2 %), ce qui représente une baisse sensible par rapport à 2010 (- 16 %).

2/3 des postes sont proposés à des collègues de France (68 %), 1/3 à des collègues déjà dans le réseau étranger (32 %).

40 collègues sur 52 ont eu une proposition qui correspondait à un de leurs vœux et 15 ont eu satisfaction sur leur premier vœu (nette progression).

## PROVENANCE

35 collègues exercent en France, dont 24 n'ont aucune expérience antérieure de l'étranger. 11 étaient proviseurs et ont obtenu un poste équivalent dont 4 femmes ; 6 étaient principaux et ont obtenu des postes de proviseur (4) et de proviseur adjoint (2), dont 1 femme ; 14 étaient proviseurs adjoints et ont obtenu des postes de proviseur (3) et de proviseur adjoint (11), dont 1 femme ; 4 étaient principaux adjoints et ont obtenu des postes de proviseur adjoint dont 2 femmes.

16 exercent dans le réseau AEFE



(siège compris). 10 étaient proviseurs et ont obtenu un poste équivalent dont 2 femmes ; 6 étaient proviseurs adjoints et ont obtenu des postes de proviseur dont 1 femme.

1 exerce à l'étranger hors réseau AEFE : 1 poste de proviseur.

## ÂGE

- 55 ans et plus : 10 (le plus âgé : 59 ans).
- Entre 50 et 54 ans : 18.
- Entre 45 et 49 ans : 7.
- Entre 40 et 44 ans : 11.
- Moins de 40 ans : 6 (le plus jeune : 36 ans).

## PROVENANCE EN FONCTION DES ACADÉMIES

Toulouse et Versailles :	5
Grenoble et Montpellier :	4
Lille et Créteil :	3
Dijon, Lyon, Nice et Paris :	2
Bordeaux, Corse et Rennes :	1

## CATÉGORIES DES ÉTABLISSEMENTS

Cette année, 9 postes de proviseur sur des établissements de 4<sup>e</sup> catégorie étaient au mouvement. 6 ont été attribués à des collègues qui étaient précédemment sur des établissements de catégorie équivalente et 3 sur des catégories inférieures.

5 sur 9 de ces établissements, soient 56 %, ont été attribués à des collègues déjà dans le réseau. Aucun principal de collège n'a été nommé sur ce type d'emploi. Et un seul sur un poste de proviseur de lycée de 3<sup>e</sup> catégorie.

## ADJOINTS

24 collègues exerçant sur des postes d'adjoint ont eu une proposition lors de cette CCPC. 16 étaient sur des fonctions de proviseur adjoint et, parmi eux, 9 ont eu une proposition sur un poste de chef d'établissement, mais uniquement, à une exception, sur des établissements de 1<sup>re</sup> ou de 2<sup>e</sup> catégorie. 4 étaient sur des fonctions de principal adjoint.

Dès la fin de la CCPC, nous avons avisé, par courrier électronique, tous les collègues retenus.

10 collègues ont été placés « en réserve » (2 proviseurs, 3 principaux, 3 adjoints de lycée et 2 adjoints de collège).

## LES CRITÈRES DE SÉLECTION ET LES CONSEILS

L'AEFE a considérablement professionnalisé son recrutement en instaurant, notamment, une commission mixte de sélection, tant à l'issue de la première phase (dossiers) qu'à l'issue des entretiens, et en engageant, avec le SNPDEN, une réflexion sur un référentiel de compétences propre aux personnels de direction à l'étranger.

Les critères retenus restent cependant difficiles à nommer précisément tant les particularités locales et les spécificités des postes sont importantes. Cependant, il apparaît très clairement que l'entretien, si on a le bonheur d'y être convié, est déterminant dans la procédure de sélection instituée par l'AEFE.

Il convient donc de bien se préparer à cette épreuve, difficile, qui est conduite conjointement par des représentants de l'AEFE, de l'inspection générale et de la division des Ressources humaines du ministère de l'Éducation nationale et qui peut être déstabilisante pour certains collègues insuffisamment préparés.

Lors de cet entretien, l'AEFE cherche, à partir de questions diverses et variées, à analyser la cohérence de votre demande et son adéquation avec les profils qu'elle recherche mais également à vérifier vos réelles motivations. Pour aider les collègues intéressés par un projet d'expatriation, voici quelques conseils :

- Vous renseigner sur l'AEFE, son fonctionnement, ses missions, son plan d'orientation stratégique, les différents statuts des établissements et des personnels et les grands enjeux de l'enseignement français à l'étranger.
- Vous renseigner précisément sur les spécificités des établissements demandés et réfléchir à ce que pourrait être votre apport à leur fonctionnement.
- Préparer un exposé sur votre expérience en France, sur les actions que vous avez menées et sur l'analyse que vous en faites en insistant sur les compétences acquises.
- Exposer votre projet d'expatriation, non pas en mettant en avant ce qu'il pourrait vous apporter à titre personnel ou familial mais en valorisant ce que vous pourriez apporter au réseau. Ce projet doit être réfléchi le plus en amont possible. Une expatriation ne se décide pas sur un coup de tête.
- Étendre vos vœux et les mettre en cohérence avec vos compétences, notamment linguistiques, en sachant qu'à l'étranger, la catégorie de l'établissement doit être relativisée. En effet, dans le réseau, elle n'est pas toujours en relation avec la richesse et la complexité de la mission. Il faut accepter de partir sur une catégorie inférieure, sachant que la DGRH nous a affirmé tenir compte de la spécificité des missions à l'étranger lors du retour... L'AEFE fait également remarquer que les vœux des candidats sont souvent beaucoup trop ciblés, ce qui est incontestablement pénalisant. En ce qui concerne les compétences linguistiques, elles ne doivent pas conduire, là encore, à des vœux contraints ou exclusifs mais elles restent nécessaires pour certains postes. On peut toujours être dans une dynamique d'apprentissage et/ou de perfectionnement.
- Ne pas hésiter à prendre l'attache des commissaires paritaires du SNPDEN et à leur demander conseil (liste dans le *Direction* 181, page 86).



Serge FAURE  
Représentant élu  
à l'AEFE

[serge.faure05@gmail.com](mailto:serge.faure05@gmail.com)

NOM PRÉNOM	EMPLOI	ÉTABLISSEMENT	ACADÉMIE	PAYS	AFFECTATION	EMPLOI
ORAIN Anne	PRLP	LP Louis Ampère Josselin (56)	RENNES	3801A ALLEMAGNE	Lyc français de Berlin	PRLY
LATOURET Christian	PACG	Clg Jean Moulin Barlin (62)	LILLE	3802A ALLEMAGNE	Lyc français de Düsseldorf	PRLY
GAUCE-PACOT Eric	PRLY	Cité scolaire Parc des Chaumes Avallon (89)	DIJON	3803A ALLEMAGNE	Lyc Jean Renoir de Munich	PRLY
ATTIAS Martial	ADLY	Lyc- Pierre Mendès France Tunis Tunisie	AEFE	5804A ARABIE SAOUDITE	Section française de la SAIS Riyad	PRLY
PEYTIER-NOLLEN Brigitte	PRLY	Clg International Marie de France Montréal Canada	AEFE	3805A AUTRICHE	Lyc français de Vienne	PRLY
GUENIOT Philippe	ADLY	Lyc français Pierre Deschamps Alicante Espagne	AEFE	4806A BRÉSIL	Lyc François Mitterrand de Brasilia	PRLY
GUECHOUX Joachim	ADLY	Lyc Simone de Beauvoir Garges les Gonesse (95)	VERSAILLES	5807A CAMBODGE	Lyc français René Descartes de Phnom Pehn	PRLY
LOCICIRO Bernard	PRLY	Lyc Jean Vilar Meaux (77)	CRETEIL	4806A CANADA	Clg Marie de France de Montréal	PRLY
LE BORGNE Eric	PRLY	Lyc Henri Becquerel Nangis (77)	CRETEIL	4801A CANADA	Lyc français de Toronto	PRLY
VALIERE Françoise	PRLY	Lyc français de Mexico Mexique	AEFE	4811A COLOMBIE	Lyc Louis Pasteur de Bogota	PRLY
SANCHEZ René Paul	PRLY	Lyc Chaptal Mende (48)	MONTPELLIER	4812A COLOMBIE	Lyc Paul Valéry de Cali	PRLY
BICHEL Jean-Yves	PACG	Clg Paul Machy Dunkerque (59)	LILLE	5813A CORÉE	Lyc français de Séoul	PRLY
ZATAR Abdelkarim	ADLY	Lyc Pierre Loti Istanbul Turquie	AEFE	3814A ESPAGNE	Lyc français de Malaga	PRLY
ALMOSNINO Gilles	PRLY	Lyc Alexandre Yersin Hanoi Viet Nam	AEFE	3815A ESPAGNE	Lyc français de Valence	PRLY
ROSSANO Marc	PRLY	Lyc Gustave Eiffel Cachan (94)	CRETEIL	4816A ETATS-UNIS	Lyc La Pérouse San Francisco	PRLY
PASQUIOU Jean-Pierre	PRLY	Proviseur coordonnateur Santiago du Chili	AEFE	6817A ETHIOPIE	Lyc Guébré Mariam d'Addis Abeba	PRLY
AUTRAN Nicolas	PACG	Clg La Sine Vence (06)	NICE	5818A INDE	Lyc français de New Delhi	PRLY
LE TORTOREC Stéphane	ADLY	Lyc Jean Monnet Bruxelles Belgique	AEFE	5818A ISRAËL	Lyc français de Jérusalem	PRLY
BELLARD Vincent	PRLY	Lyc français Jean Charcot El Jadida Maroc	MLF	5821A LIBAN	Lyc Alphonse de Lamartine de Tripoli	PRLY
DECAESTECKER Fabienne	PRLY	Lyc des métiers François Andréossy Castelnaudary (11)	MONTPELLIER	5818A LIBAN	Grand Lyc franco-libanais de Beyrouth	PRLY
NEGREL Isabelle	PRLY	Lyc Georges Brassens Paris (75)	PARIS	5822A LIBAN	Lyc Abdel Kader de Beyrouth	PRLY
FARRET Frédéric	ADLY	Lyc français de Pondichéry Inde	AEFE	7823A MADAGASCAR	Lyc René Cassin de Fianarantsoa	PRLY
MARTINEZ Gilles	ADLY	Lyc René Auffray Clichy la Garenne (92)	VERSAILLES	5824A MALAISIE	Lyc français de Kuala Lumpur	PRLY
DUPIN Christian	PRLY	Lyc français de Jérusalem Israël	AEFE	7825A MAROC	Clg Anatole France de Casablanca	PACG
HARADJI Marc	PRLY	Lyc Guébré Mariam d'Addis Abeba Ethiopie	AEFE	4826A MAURICE	Lyc La Bourdonnais de Curepipe	PRLY
FUHREL Christine	PRLY	Lyc Joliot Curie Nanterre (92)	VERSAILLES	4826A MEXIQUE	Lyc franco-mexicain de Mexico	PRLY
TRABOULSI Dominique	PACG	Clg Georges Pompidou Montgeron (91)	VERSAILLES	3828A PAYS-BAS	Lyc Vincent Van Gogh de La Haye	PRLY
MEYER Pascal	PRLY	Lyc Louis Pasteur Lagos Nigeria	AEFE	3829A POLOGNE	Lyc René Goscinny de Varsovie	PRLY
DESCHAUD Dominique	PRLY	LPO Joseph et Etienne de Montgolfier Annonay (07)	GRENOBLE	6812A/S REPUBLIQUE CENTRE AFRIQUAINE	Lyc français Charles de Gaulle de Bangui	PRLY
CABALE Marc	ADLY	Lyc Jean Mermoz Montpellier (34)	MONTPELLIER	4831A/S REPUBLIQUE DOMINICAINE	Lyc français de Saint Domingue	PRLY
MARAUX Sophie	ADLY	Cité scolaire Jean Mermoz Dakar Sénégal	AEFE	3832A SUÈDE	Lyc français Saint Louis de Stockholm	PRLY
CADART Thierry	PRLY	Lyc Alphonse de Lamartine de Tripoli Liban	AEFE	5821A VIETNAM	Lyc Alexandre Yersin de Hanoi	PRLY
JAVELAS Olivier	ADLY	Lyc les trois sources Bourg les Valence (26)	GRENOBLE	3834A ALLEMAGNE	Lyc Jean Renoir de Munich	ADLY
CASIER Denis	ADLY	Lyc Lamartine Macon (71)	DIJON	4835A CANADA	Lyc Paul Claudel d'Ottawa	ADLY
DAKKI Ahmed	ADCG	Clg Pilate de Rozier Paris (75)	PARIS	5836A EMIRATS ARABES UNIS	Lyc Luis Massignon d'Abu Dhabi	ADLY
		ATTENTE		3837A ESPAGNE	Lyc français Pierre Deschamps d' Alicante	ADLY
IRRMANN Victor	ADCG	Clg Colette Saint Priest (69)	LYON	3838A ESPAGNE	Lyc français de Madrid	ADLY
BENGUE Laurent	ADLY	Lyc Pablo Picasso Perpignan (66)	MONTPELLIER	6839A GABON	Lyc français Blaise Pascal de Libreville	ADLY
HENNINGOT Veerle	ADLY	Lyc Jacques Brel Vénissieux (69)	LYON	3840A GRECE	Lyc franco-hellénique E. Delacroix Athènes	ADLY
DARIEL Philippe	ADLY	Lyc des métiers de la montagne Saint Michel de Maurienne (73)	GRENOBLE	5841A INDE	Lyc français de Pondichéry	ADLY
BROUETTE Emmanuel	ADLY	Lyc Joseph Galleni Toulouse (31)	TOULOUSE	3842A ITALIE	Lyc Stendhal de Milan	ADLY
BELARBI Younes	PACG	Clg Jean Jaurès Castres (81)	TOULOUSE	5843A LIBAN	Lyc franco-libanais Nar-Ibrahim de Jounieh	ADLY
ODDON Desy	ADCG	Clg Paul Fort Courcouronnes (91)	VERSAILLES	7844A MAROC	Lyc Paul Valéry de Meknès	ADLY
PUGET Pierre	PACG	Clg de Baleone Sarolla Carcopino	CORSE	4845A MAURICE	Lyc français de Curepipe	ADLY
GUERARD	ADLY	Lyc hôtelier Quercy-Périgord Souillac (46)	TOULOUSE	3846A ROYAUME-UNI	Lyc français Charles de Gaulle de Londres	ADLY
BARFETY	ADCG	Clg Les Jasmins Ste Marguerite Grasse (06)	NICE	3847A ROYAUME-UNI	Lyc français Charles de Gaulle de Londres	ADLY
MADRIAS	ADLY	Lyc André Malraux Béthune (62)	LILLE	6848A SENEGAL	Lyc Jean Mermoz de Dakar	ADLY
BARRO	ADLY	Lyc Grand Air Arcachon (33)	BORDEAUX	7849A TUNISIE	Lyc Pierre Mendès France de Tunis	ADLY
BOCQUEL	ADLY	Lyc Hector Berlioz La Côte Saint André (38)	GRENOBLE	3850A TURQUIE	Lyc Pierre Loti Istanbul	ADLY
BOUCLON	PRLY	AEFE Paris	AEFE siège	4851A KENYA	Lyc français Denis Diderot de Nairobi	PRLY
		ATTENTE		MADAGASCAR	Clg Françoise Dolto de Majunga	PACG
ERCOLI	PRLY	Lyc René Cassin Fianarantsoa Madagascar	AEFE	7852A MAROC	Groupe scolaire Jean de la Fontaine Fès	PACG
AYGALENQ	PRLY	LPO Alain Fournier Mirande (32)	TOULOUSE	6853A NIGERIA	Lyc Louis Pasteur de Lagos	PRLY
CARFANTAN	ADLY	Lyc La Pérouse Albi (81)	TOULOUSE	3854A BELGIQUE	Lyc Jean Monnet de Bruxelles	ADLY

# La révolution tunisienne vue depuis un établissement français de l'AEFE



Benoît MONTAUBRIC,  
principal du collège français C. Nicolle  
Sousse, Tunisie

**Je suis principal de collège au sein du réseau AEFE depuis la rentrée 2009. Il s'agit de mon 3<sup>e</sup> poste de direction, le second comme chef d'établissement (promo 2003 de l'académie de Bordeaux, dite « Petit José »). Je vous propose de relater mon expérience à la lumière des événements historiques qui ont traversé le pays d'accueil de ce collège français situé en Tunisie.**

Le collège Charles Nicolle est situé dans la 3<sup>e</sup> ville du pays, Sousse, ville de 180.000 habitants, avec un fort dynamisme économique (hôtellerie, industries, services, dont 80 entreprises françaises) et de nombreuses facultés. Le collège dispense un enseignement de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> depuis 1968. Ses effectifs actuels sont de 164 élèves. C'est un petit EGD appartenant à une entité de plus de 2.000 élèves, l'établissement régional de La Marsa, dont le site principal se trouve à 180 km. Il se situe en centre-ville, dans une ancienne villa, et il participe, comme tout établissement à gestion directe AEFE, au développement de l'enseignement français en Tunisie. Le collège Charles Nicolle et l'école Guy de Maupassant (voisine), qui apporte la majorité des effectifs du collège, sont des entités fortes qui bénéficient du soutien d'une population de ressortissants français, soucieux d'un enseignement « à la française », mais aussi d'une population locale profondément francophone. À ce titre, ils représentent la présence française, en matière d'éducation, la plus méridionale en Tunisie.

Le collège bénéficie d'une renommée d'établissement de qualité (95 % de réussite au DNB, + de 85 % de poursuite d'études en LGT) mais aussi de proximité. Le nombre d'inscriptions est en nette augmentation, avec une « tendance réseau » qui s'accroît

sur le secteur : le retour au pays, que l'on peut tenter d'expliquer par la crise mondiale, et un « coût de vie » moins élevé en Tunisie. Le projet d'établissement comporte un volet important d'ouverture sur la Tunisie et d'adaptation de ses programmes à cette fin. Par ailleurs, une dynamique autour du théâtre s'est ancrée dans les pratiques. L'enseignement bilingue anglais/arabe y est obligatoire dès la 6<sup>e</sup> et il se voit renforcé par la création d'une section orientale (4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup>) depuis cette dernière rentrée. Le collège participe activement à des actions éducatives et d'ouverture, ainsi que d'éducation à l'orientation. L'établissement vient de se doter d'un site Internet.

Les personnels sont très majoritairement des contrats locaux et je dispose, en tout et pour tout, d'un demi-poste de secrétariat pour l'ensemble des tâches administratives et de gestion. L'érosion du nombre de titulaires détachés du MEN n'épargne pas cet établissement, bien évidemment.

Les locaux sont vétustes, étroits, mais permettent cependant un enseignement conforme aux exigences de l'enseignement français. L'accueil en termes de vie scolaire est limité : absence de permanence, un seul surveillant. La pause méridienne est assez complexe à gérer puisque la quasi-totalité des élèves étant externes, ils restent au collège sous la responsabi-



lité unique de l'association des parents d'élèves pour prendre leur repas dans les salles de classe (convention). Fort d'une attente de l'ensemble des usagers, un projet de construction est porté depuis plusieurs années par la communauté éducative. Il débouchera prochainement sur une reconstruction à neuf. L'effectif pourra être ainsi porté rapidement à 240 élèves.

Le poste de direction (non logé) comporte les caractéristiques propres aux petits établissements, et même davantage! Il faut à la fois occuper les missions de chef d'établissement, de gestionnaire, de CPE, de secrétaire,



de référent pédagogique et même de *factotum*. À cela s'ajoutent bien sûr les activités liées au travail sur le réseau AEFÉ de Tunisie et en direction de l'établissement régional de tutelle (pour la gestion financière, matérielle et humaine) qui nécessitent environ 40 déplacements sur la capitale dans l'année! Une grande disponibilité est indispensable, supérieure à celle que l'on connaît traditionnellement, indépendamment de la taille de l'établissement et, avec une famille nombreuse (4 jeunes enfants), il est impossible pour mon épouse d'envisager une activité professionnelle. Nous le savions avant de partir et c'est un aspect qui nécessite d'être bien appréhendé. La situation d'expatriation est en général confortable mais plus des deux-tiers des avantages partent néanmoins dans des frais nouveaux vis-à-vis d'un poste traditionnel (loyer, impôts, scolarité...). Nous avons fait le choix de vivre en pleine ville, à proximité de l'établissement, dans un quartier non résidentiel, assez populaire. Même si la vie est, à bien des égards, d'une qualité exceptionnelle (dans notre situation), on est cependant loin de la tranquillité que certains seraient en droit d'imaginer et cela bien avant les événements. Dispersion d'attention et complexité caractérisent aussi ici l'ensemble des tâches, comme dans tout EPLE. La proximité forte de par la taille avec les familles, les enseignants, permet en revanche une grande souplesse dans la mise en place des projets ainsi que dans le dialogue social.

### LES ÉVÉNEMENTS DE JANVIER

La rentrée des vacances de Noël a pris rapidement une tournure bien particulière et qui va s'avérer rapidement historique. Le pays vit au rythme soudain et nouveau des manifestations ponctuées des interventions télévisées du chef de l'État. Le monde commence à se pencher sur la Tunisie et à découvrir sa réalité sociale et politique: ce pays arabe, à la population largement éduquée et dont 60 % du PIB repose sur l'exportation (UE essentiellement) connaît également la crise économique globale, malgré ses 4 à 5 % de croissance en 2009, avec d'importantes disparités régionales. Le taux de chômage est de 14 % (dont 40 % sont des diplômés du supérieur).

La République tunisienne repose sur une dictature policière doublée de la mainmise mafieuse d'une poignée de personnes sur l'économie. Personne ne l'ignore mais il n'est pas possible pour les Tunisiens de s'exprimer sur le sujet, ainsi que sur celui des droits de l'Homme. Le sentiment d'injustice est

profond, de plus en plus visible dans le développement de la société. Un malaise est bien présent: le recours à l'immolation (Mohamed Bouazizi, le 17 décembre à Sidi Bouzid, suivi de 4 autres) est un événement inhabituel ici, témoignant d'une détresse extrême.

La réponse est d'abord répressive et cela heurte considérablement l'opinion publique. À côté de cela, en France, les déclarations teintées d'ambiguïtés de notre ministre de tutelle (MAEE), entendues sur la chaîne LCP au sujet du savoir-faire français en matière de sécurité, m'inquiètent: quelles incidences envisager ici sur l'opinion publique d'un pays qui accueille nos établissements, nos entreprises (plus d'un millier)? Quelle réaction notre communauté d'élèves plurielle et mixte va-t-elle avoir? N'est-il pas temps de fermer également nos établissements comme les établissements tunisiens qui le sont depuis plusieurs jours? Le SCAC et le poste diplomatique ne l'envisagent pas encore. Je fais ma remontée quotidienne d'informations: l'inquiétude quant aux déplacements est très forte; certains élèves, habitant loin, décrivent les échauffourées aperçues depuis la voiture sur le trajet. En réalité, tout va basculer très rapidement, à notre grande surprise.

### LE 13 JANVIER

Depuis une semaine déjà, le pays vivant au rythme des manifestations de plus en plus nombreuses et de plus en plus durement réprimées, les témoignages affluent en salle des professeurs où se côtoient les enseignants résidents ou de contrat local, français ou tunisiens, binationaux. La tension monte dans le quartier populaire des facultés et certains enseignants décrivent les scènes de combats observées, le rôle des avocats dans la défense des étudiants, l'action violente de la police (installée en permanence au cœur de chaque campus tout au long de l'année!). L'inquiétude du passage d'une manifestation à proximité du collège sème la confusion. Ainsi de nombreuses informations circuleront, pas toujours vérifiables, mais toujours anxiogènes dans un pays où, chaque jour, le journal fait l'éloge de son président, photo à l'appui, avec un contenu rédactionnel quasiment inchangé depuis mon arrivée, il y a un an et demi.

« Pourquoi l'établissement reste ouvert alors que les établissements tunisiens sont fermés depuis 4 jours? » me reproche-t-on. L'avant-veille, l'ambassadeur de France en Tunisie a fait passer un message de rappel au devoir de réserve et de neutralité des établissements français. Cela ne pose pas de

difficultés pour son application mais le maintien de l'ouverture devient inadmissible pour certains. Cela entraîne un malaise chez les enseignants mais également chez les élèves des lycées du grand Tunis qui souhaitent témoigner une solidarité avec les victimes, avec le mouvement de révolte, contre la pauvreté. Il s'installera un décalage entre ce que chacun vit, observe, entend, et la position diplomatique française, sa prudence dans les prises de décision.

À 10 heures, la décision officielle tombe enfin : « Vous pouvez fermer à midi ». Inutile d'attendre : à 11 heures, l'établissement est déjà vide ; chacun est chez soi, enfermé. À 12 heures, la manifestation attendue passe en direction du palais de justice, à proximité du collège. La ville se tend ; les rideaux des magasins tombent. L'événement est totalement inattendu dans cette partie du centre-ville mais se déroule sans heurts (à la différence de ceux en périphérie).

Un soutien solidaire aux manifestants s'affirme chaque jour un peu plus ; entre peur des conséquences et soif de justice, les manifestations deviennent l'expression par procuration d'un vaste sentiment de révolte. La cocotte ne va pas tarder à sauter après 23 ans de mise sous pression. Internet est en train de permettre de créer le lien, de donner l'information en direct : ce sera l'outil de la communication instantanée, fédérateur et dénonciateur de la violence faite aux manifestants. La police, omniprésente de façon quotidienne, exerce un contrôle social permanent. Même en tant qu'étranger astreint à une réserve sur le sujet, on ne peut y être indifférent : à chaque grève (de notre système éducatif français), la même pression est exercée. Qui fait grève, les noms, le nombre ? L'absence de réponse pousse parfois à me contacter directement, à pousser la porte de l'établissement. Je renvoie systématiquement sur l'ambassade et cela s'arrête là. Le policier en faction devant l'établissement va compter de toute façon. Lors de la fermeture de l'établissement pour cause de grippe A, l'année passée, j'ai pu mieux connaître mes interlocuteurs qui sont venus jusqu'à mon bureau pour avoir les noms des élèves malades. Pression et politesse d'un côté, courtoisie et fermeté de l'autre. Non. Depuis, je peux saluer directement, lors de mes déplacements en ville, ces policiers en civil ; nous nous connaissons bien !

### LE 14 JANVIER

Les élèves sont chez eux ; la tension monte tout au long de la journée. Depuis mon domicile, je vis en proximité avec la population soussienne ; les

passants regardent les écrans de télé d'Al-Jazeera dans les cafés ; la manifestation pacifique devant le ministère de l'Intérieur à Tunis, sur son avenue principale, dont chacun a déjà entendu parler de ses sous-sols et des prisonniers qui y sont passés, est un moment intense, historique et chacun retient son souffle ! Puis la réponse en direct avec les bombes lacrymogènes tirées par la police. L'état de siège est mis en place. Mais, rapidement, c'est le hurlement libérateur : le président au pouvoir depuis 23 ans a décollé de l'aéroport de Tunis-Carthage. Confinée chez elle par le couvre-feu, abasourdie par la nouvelle, stupéfaite, la Tunisie découvre la liberté sans la mort. L'acte 1 de la démocratie va pouvoir commencer. L'espoir, enfin !

Cette même soirée, depuis le toit de mon logement en centre-ville où nous sommes retranchés en famille, dès le début du couvre-feu, j'observe d'étranges passages dans la rue : les pillages qui débutent, des passages d'individus armés de bâtons et d'armes blanches suivis rapidement d'un face-à-face avec l'armée qui tire immédiatement, non pour tuer mais pour

dissuader, avec sang-froid. Voir cela à quelques mètres devant sa porte est impressionnant, glaçant, mais rassurant en même temps : l'installation d'une autorité provisoire avec le déploiement effectif de l'armée (38.000 hommes cependant pour l'ensemble du pays, en majorité des conscrits) ! Je rentre me mettre à l'abri et ne ressortirai plus de toute façon sur le toit, beaucoup trop dangereux. Toute la nuit, ce seront, dans le quartier, des échanges de tirs nourris ainsi que les 3 nuits suivantes, parfois également en journée. À aucun moment, en tant que Français, nous ne serons pris à parti ou pour cible dans l'ensemble du pays, bien au contraire.

### LE 15 JANVIER

La ville émerge lentement. Nous sommes fatigués et c'est la confusion. Au moins cinq colonnes de fumée (incendies) en ville, 2 à 3 manifestations sur cette courte journée. Les magasins rouvrent quelques heures et sont immédiatement en rupture. Mais, très rapidement, la vie s'organise ; les réapprovisionnements vont se faire en moins de 72 heures avec quelques rationnements. Les gens sont calmes,



patients et échangent énormément dans les queues des boulangeries : on se parle, on fraternise. Les habitants prennent spontanément en charge leur défense. Ils montent des barrages dans les rues et arrêtent les voitures de passage. Ils se parlent. Alors que la tension et l'inquiétude oppressent chacun, force est de constater un civisme et une solidarité considérables chez les gens. Mais, dès 14-15 heures, comme les jours suivants, la tension remonte et le silence, seulement troublé par les tirs, s'installe.

L'arrivée des heurts et des tirs dans les quartiers résidentiels va accentuer un moment la confusion dans la population résidente française. Au lycée de La Marsa, les logements de fonction vont faire l'objet de tirs à travers les fenêtres. L'enquête conclura à des balles perdues mais le site devra être sécurisé, les miliciens officiant un peu partout dans cette banlieue de Tunis, depuis les toits, à bord de véhicules chargés d'armes. Il en est de même dans la plupart des grandes villes. C'est un peu la confusion et les vécus vont varier énormément selon les quartiers, selon la situation personnelle de chacun.

Les journées vont être rythmées par les échanges avec les personnels, les collègues personnels de direction de Tunis : s'informer, rassurer, transmettre l'information, mettre à jour des sites Internet, déployer des cours en ligne, coordonner, assurer tant que faire se peut la cohésion de la communauté éducative, choquée et hébétée. Plusieurs dizaines de courriels et échanges téléphoniques par jour seront nécessaires. Des familles, quelques enseignants quitteront le territoire pour revenir ensuite rapidement. Les événements s'enchaînent très vite et je suis très sollicité localement mais ne peux pas toujours répondre aux attentes, aux reproches. Quel pays disposerait de toute façon de la logistique permettant d'évacuer rapidement 22.000 de ses ressortissants (5.000 sur la région de Sousse) ? Il faut attendre, être en lieu sûr, ne pas s'exposer et ne pas paniquer. Une cellule de crise va d'ailleurs se mettre rapidement en place au consulat et à l'ambassade, au siège de l'AEFE également, qui va entretenir le lien et rompre l'isolement provisoire dans lequel mon établissement se trouve.

En postulant à un poste de direction d'établissement scolaire à l'AEFE, je ne soupçonnais pas un instant vivre une expérience aussi difficile et particulière que celle-ci. Chaque jour, je me suis rendu quelques heures dans mon établissement, traversant des



barrages, croisant les militaires, mitrailleuse ou fusil à lunette à la main, passant devant un hôpital et son service d'urgence, véritable thermomètre de la situation pour l'observateur que j'étais. Bien sûr, comme pour chacun d'entre nous, on ne postule pas à un poste d'encadrement à l'AEFE pour vivre une tranquillité professionnelle et familiale, quel que soit le pays, mais pour vivre différemment son métier, être prêt à s'enrichir d'une autre culture, diversifier son expérience et assumer de nouvelles responsabilités. On peut dire que je n'aurai pas été déçu.

La question de la reprise des cours a été abordée à l'ambassade à travers plusieurs réunions avec les représentants des parents d'élèves et des personnels, dans un consensus. Le 24 janvier a été finalement défini pour une prérentrée et le 25 pour celle des élèves. Les cellules d'écoute mises en place, d'abord avec mes équipes puis avec l'appui (y compris à Sousse) de pédopsychiatres venus de France, l'aménagement des horaires, auront permis une reprise progressive et dorénavant sereine.

L'avenir nous dira ce à quoi cette révolution populaire et citoyenne mènera, tant sur le plan intérieur que dans l'équilibre géopolitique du monde arabe, également dans les relations bilatérales avec l'Europe. L'itinéraire jusqu'à une nouvelle forme de démocratie, propre à la Tunisie, indépendante de notre modèle occidental, sera sans doute complexe, de nouveaux rapports de force devant s'établir.

Mais je ne peux, à titre personnel, qu'être confiant à travers ce que j'ai vécu car force est de constater l'incroyable dignité mais aussi l'émergence d'une conscience politique et l'importance de l'éducation dans le déroulement de cette révolution. La liberté d'expression et la justice, reconquises par ces événements, sont bien deux composantes essentielles des droits fondamentaux de l'être humain. Elles constituent une force émancipatrice incroyablement puissante, porteuse d'espoir. Une leçon d'histoire a été donnée au monde entier par la nation tunisienne et elle peut en être légitimement fière !

# Réforme des retraites : suite mais pas fin...

*Après le vote de la loi du 9 novembre dernier « portant réforme des systèmes de retraites » dont le SNPDEN et l'UNSA ont largement rendu compte (voir le guide UNSA-Éducation de la réforme 2010 des retraites de la Fonction publique de décembre 2010), vous pensiez en avoir fini avec les changements et vous aviez, peut-être, commencé à faire des projets et des prévisions (A quelle date vais-je pouvoir partir ? avec quelle pension ? etc.). Eh bien, sachez que ce n'est pas terminé et que le nombre des dispositions, pourtant votées, pourraient être remis en cause dans un avenir proche, si l'on y prenait garde et si l'engagement syndical venait à faiblir. Comme par hasard, ces mesures concernent la Fonction publique...*

Ni les médias ni le gouvernement ne l'ont évoqué mais la partie la plus « anti-fonctionnaires » de la majorité (aidée, hélas, par un syndicat) a réussi à glisser, dans la loi, deux articles extrêmement dangereux que nous avons « débusqués ».

## ARTICLE 16 I

Il indique qu'à compter du premier semestre 2013, le comité de pilotage des régimes de retraite organisera une réflexion nationale sur les objectifs et les caractéristiques d'une réforme systémique de la prise en charge collective de risque « vieillesse ». Parmi les thèmes de réflexion figurent « Les conditions de mise en place d'un régime universel par points ou en compte notionnels ».

Cette hypothèse soulève des questions fondamentales car elle remettrait en cause toute la construction de notre Fonction publique « de carrière » (et non d'emploi) qui vise à assurer sa permanence et sa neutralité au service de la puissance publique et implique qu'elle se déroule sur une longue durée, aboutissant à un indice aussi élevé que possible.

Les régimes par points ou comptes notionnels sont des régimes à « cotisations définies » alors que notre système actuel « par annuités » est à « prestations définies ».

Cela signifie que, dans un régime par points ou comptes notionnels, le salarié sait combien de points il a achetés tout au long de sa carrière mais il n'a aucune



assurance sur le montant de sa future pension, qui dépend de la valeur de service du point « retraite », au moment de la liquidation. « L'adaptation » ou « l'équilibre » du système se fait soit en augmentant les ressources (valeur d'« achat » du point), soit en abaissant la valeur de leur rendement (ou les deux à la fois) : c'est ce qui s'est passé pour l'IRCANTEC, en 2008 (rendement abaissé de 12,09 % à 7,75 % d'ici à 2017).

Dans notre régime actuel par « annuités », le montant de la pension dépend de la durée d'assurance, du taux de l'annuité et du dernier salaire d'activité; le montant de la pension est ainsi connu d'avance.

Les conséquences d'un tel changement seraient considérables puisque

cela remettrait en cause toute notre construction syndicale, basée sur le principe d'une carrière aboutissant à un indice aussi élevé que possible, avec la pension correspondante, puisque la référence aux 6 derniers mois d'activité disparaîtrait... Disparaîtraient aussi toutes les notions de solidarité intra et inter-générationnelle, de garantie pour les futurs retraités et de taux de remplacement garanti.

En outre, les inégalités se creuseraient puisque les pensions seraient calculées sur les salaires de toute la carrière. Ce serait le triomphe de l'individualisation et du chacun pour soi!

## ARTICLE 4 I

« Avant le 30 septembre 2011 (ndrl = c'est demain!), le gouvernement remet au parlement un rapport relatif à la création d'une caisse de retraite des fonctionnaires de l'État ».

Quelques exemples de « caisses » en France: AGIRC et ARRCO, pour les retraites complémentaires des salariés du privé; IRCANTEC, pour les agents non titulaires de l'État.

### COMMENT FONCTIONNE UNE CAISSE DE RETRAITE ?

Schématiquement, les recettes sont constituées des cotisations des employeurs (dans notre cas, l'État) et des salariés. Pour les faire fructifier, elles sont placées sur les marchés financiers (actions, obligations, etc.). Les dépenses sont constituées par



les pensions versées. Tout va bien lorsque les recettes et les dépenses s'équilibrent ; il y a assez d'argent pour payer les pensions...

Mais l'augmentation du nombre de retraités, la baisse du nombre de cotisants (chômage, suppressions d'emplois, etc.) et la crise économique et financière ont fait plonger les marchés financiers, d'où la déroute (faillite pour certaines) de nombreuses caisses de retraites anglo-saxonnes avec, à la clé, une baisse drastique des pensions versées à leurs adhérents (ce fut le cas, en moins dramatique, pour l'ARRCO en 2008).

Jusqu'à aujourd'hui, les pensions des fonctionnaires sont inscrites au budget de l'État (au même titre que la justice, l'éducation, la défense) et, en cas de besoin, un collectif « peut venir abonder des budgets insuffisants » (c'est ce qui s'est passé fin 2010 pour les salariés de la Fonction publique).

En cas de création d'une caisse, le risque est grand qu'une fois la part de l'État versée, il s'en tienne là.

En cas de déséquilibre avec le montant des pensions à servir, la solution est simple : c'est la baisse annoncée des pensions, à la fois des retraités actuels et des retraités futurs.

Le *Code des pensions civiles et militaires de l'État* dit, en son article 41, que les pensions de retraite des fonctionnaires constituent une « rémunération des services qu'ils ont

accomplis jusqu'à la cessation de leur activité [et que] le montant de la pension [...] garantit, en fin de carrière, à son bénéficiaire des conditions matérielles d'existence en rapport avec la dignité de sa fonction ».

Chacun voit bien les graves menaces que les mesures envisagées font peser sur ces acquis.

Les combats à venir, pour les défendre, concernent, une fois de plus, autant les actifs que les retraités et l'engagement de tous sera, là encore, indispensable.

Faisons en sorte qu'il se manifeste concrètement lors des débats dans les sections académiques, où les retraités doivent prendre toute leur place aux côtés des actifs, au prochain CSN de printemps, avec la nouvelle organisation des travaux de la sous-commission « Retraite et droits sociaux ».

PS: Dès que la totalité des textes et décrets d'application seront publiés, nous procéderons à la mise à jour progressive du mémento *Retraite* du SNPDEN, publié en 2005 sous la responsabilité de F. Charillon.

**snp den**  
Philippe GIRARDY  
Bureau national  
« Retraite et  
droits sociaux »  
[phildan.girardy@free.fr](mailto:phildan.girardy@free.fr)

## RETRAITES PAR POINTS OU COMPTES NOTIONNELS ?

### RÉGIMES DE RETRAITES PAR POINTS

Chaque année, les cotisations versées par les employeurs et les salariés sont converties en points de retraite, en divisant les cotisations par le montant du « salaire de référence » de l'année considérée, celui-ci correspondant au « prix d'achat » d'un point de retraite.

Les points sont cumulés tout au long de la carrière. À la liquidation des droits, le montant de la retraite est déterminé en multipliant le nombre de points accumulés par la valeur de « service du point » en vigueur à cette date.

Les paramètres d'acquisition (salaire de référence) et de liquidation (valeur du point) sont fixés annuellement.

Les régimes par points sont, par nature, contributifs : le montant de la retraite est lié à la contribution du salarié, proportionnel au nombre de points acquis et, donc, aux revenus professionnels de l'ensemble de la carrière (ndlr: d'où un renforcement des inégalités).

Ce sont des régimes à obligation de moyens et non à obligation de résultat.

tats : seule l'obligation de financement est mise en place.

Si les cotisations sont définies, il n'y a pas d'engagement sur le montant de la retraite qui dépendra de la valeur du point, au moment de la liquidation.

L'adaptation du système se fait en augmentant les ressources (taux de cotisation), en modérant l'augmentation des pensions et/ou en abaissant le rendement.

**RÉGIMES EN COMPTES NOTIONNELS**

L'exemple le plus actuel est celui de la Suède, mis en place en 1998, après une quinzaine d'années de débats.

Chaque assuré dispose d'un compte individuel, le « compte notionnel », dans lequel sont créditées, fictivement, chaque année, ses cotisations et celles de son employeur.

Le cumul ne génère pas d'épargne puisque les cotisations servent à financer les pensions des retraités actuels, selon le principe de la répartition.

L'ensemble des cotisations portées sur le compte de l'assuré constitue un « capital virtuel », revalorisé chaque année selon la progression du salaire moyen annuel.

Ce capital virtuel est converti en rente viagère et le montant de la pension annuelle est obtenu en divisant le solde du compte notionnel par un diviseur appelé « coefficient de conversion ». Celui-ci dépend de l'espérance de vie de la génération à laquelle appartient le pensionné et de la durée moyenne escomptée de la retraite.

Pour une génération donnée, plus l'assuré recule le moment de sa

retraite, plus le montant de sa pension sera élevé. Pour maintenir un niveau de pension identique lorsque l'espérance de vie augmente, les assurés doivent retarder leur départ en retraite (ex : les assurés suédois de la génération 1990 devraient reculer l'âge de leur départ de 26 mois en moyenne, par rapport à un assuré né en 1940).

Les pensions sont revalorisées selon l'évolution du salaire moyen, amputé d'un taux de 1,6 % considéré comme la tendance à long terme de la croissance réelle du revenu moyen. Les retraités perdent donc, en pouvoir d'achat, lorsque la croissance annuelle des salaires est inférieure à 1,6 %.

Des déséquilibres financiers peuvent se produire lorsqu'une baisse de l'emploi réduit les cotisations ou si les gains d'espérance de vie sont supérieurs aux prévisions et allongent la durée de versement des pensions.

**CONCLUSION**

Dans notre régime par annuités, le montant de la pension dépend de la durée d'assurance (nombre d'annuités), du taux de l'annuité (indépendant des cotisations versées) et du dernier salaire d'activité ; pour des durées d'assurance et des derniers salaires identiques, le montant des pensions sera identique, même si les carrières ont été très différentes.

Dans les régimes par points ou par comptes notionnels, les prestations perçues dépendent directement du montant des cotisations versées durant l'activité professionnelle. Les notions de durée, d'assurance et d'âge légal de la retraite n'ont pas de pertinence dans ces systèmes.

Extraits des dossiers de l'UNSA-Education n° 5 de janvier 2010.

# Delenda... la sécu

**Delenda Carthago est : « Il faut détruire Carthage ».**

**C'est ainsi que Caton concluait tous ses discours, quel qu'en fût le sujet...**

**Delenda... la sécu, c'est la volonté profonde d'une partie grandissante de la majorité pour qui la protection sociale et la solidarité sont des dépenses où l'État n'a pas à intervenir.**

Exagéré ? Non ! Pour les tenants de la mondialisation néolibérale, il faudrait :

- réduire le rôle et les dépenses de l'État dans l'économie,
- une « flexibilité » des salaires,
- une « adaptation » (forcément à la baisse) des régimes de retraite,
- limiter au maximum l'impact (forcément nocif) de la fiscalité, sur « l'amélioration du climat des affaires »,
- le tout en s'en remettant à « l'efficacité » des marchés dont on a vu les brillants résultats avec la crise récente, dont nous sommes loin d'être sortis.

En droite ligne avec ces discours, la France est à la veille d'une réforme très grave qui risque de remettre en cause notre système de la sécurité sociale que les Français considèrent comme leur principal acquis social mais dont les assureurs privés tentent de s'emparer.

**QUELQUES CITATIONS JUSTIFIENT CETTE INQUIÉTUDE**

- 1996 = C. Bébear (fondateur d'AXA) demandait à A. Juppé, Premier ministre, d'avancer vers « des sécurités sociales privées ».
- 2007 = D. Kessler (ancien n° 2 du MEDEF et président de la FF des

C'est quoi la RETRAITE PAR POINTS ?



un mélange de points d'interrogation ET DE points de suspension



sociétés d'assurances) estimait que la politique du président Sarkozy et ses annonces diverses « peuvent donner une impression de patchwork »...

Statut de la Fonction publique, régimes spéciaux de retraite, refonte de la sécurité sociale, paritarisme... Mais, à y regarder de plus près, on constate qu'il y a une profonde unité dans ce programme ambitieux : de tout ce qui a été mis en place entre 1944 et 1952, sans exception, « il s'agit aujourd'hui de sortir de 1945 et de défaire méthodiquement le programme du Conseil national de la Résistance » (Rappelons que celui-ci prévoyait, entre autres, la création de la sécurité sociale, des systèmes de retraite, une presse indépendante, un système d'instruction le plus développé pour tous les enfants, etc.).

- 9 mai 2010 = A. Minc (conseiller très écouté du Président) estimait que les personnes âgées coûtent trop cher à la collectivité et qu'il fallait trouver de nouvelles sources de financement.

C'est à l'occasion du débat sur la « dépendance » (terme péjoratif que l'on devrait remplacer par « perte d'autonomie ») que des problèmes risquent de se poser.

Annoncée comme le grand chantier de 2011, la réforme sera inscrite dans le projet de loi sur la sécurité sociale, débattu à l'automne prochain.

Cette réforme devrait déboucher sur la création d'un nouveau risque, une nouvelle branche de la sécurité sociale (aux côtés des 4 branches actuelles : maladie, famille, retraite et accidents du travail).

Tout cela serait bel et bon si le Président n'avait ajouté : « Faut-il faire un système assurantiel ? Obliger les gens à s'assurer ? » En clair, faut-il sortir de notre système collectif et solidaire de sécurité sociale pour faire couvrir le risque par les assureurs privés ?

Le 24 novembre, F. Fillon reprenait le même refrain : « Il faudra sérier les pistes de financement : assurance obligatoire ou facultative, collective ou individuelle ? »

Ces deux déclarations préparent les Français à ce que la sécurité sociale ne soit plus la protection « naturelle » des citoyens avec ses financements actuels (cotisations et CSG) mais que ce soient des assurances privées qui s'emparent, en grande partie, de cet énorme marché. Dans la même veine, le rapport de



la députée V. Rosso-Debord, qui doit servir de base au futur projet de loi, fait une proposition : « Rendre obligatoire la souscription d'une assurance perte d'autonomie liée à l'âge et assurer son universalité par la mutualisation des cotisations ».

Cette annonce de privatisation ne concerne pas que la dépendance ; celle-ci pourrait être l'avant-garde d'une plus grande prise en main de la sécurité sociale par les assureurs privés.

Comme les régimes de retraites (dont celui de la sécurité sociale) risquent de servir des pensions de plus en plus faibles (le COR prévoit une baisse du taux de remplacement de 8 % à l'horizon 2020), les salariés devront (ceux qui le pourront) combler la différence en souscrivant des plans d'épargne-retraite pour maintenir leur niveau de vie. Ces assureurs privés pourront donc devenir des acteurs majeurs de la protection sociale en proposant des contrats englobant la retraite, la dépendance et le risque maladie, que la sécurité sociale rembourse de moins en moins...

On rejoindrait ainsi les thèses néolibérales (ces questions relèvent de la responsabilité individuelle) avec, pour conséquence, un accroissement des

inégalités (les plus aisés pourraient souscrire des contrats « étendus », les moins favorisés devant se contenter d'une assistance minimale) et ce serait la fin de notre système collectif et solidaire de sécurité sociale que le CNR avait conçu pour « garantir les travailleurs et leur famille contre les risques de toute nature ».

Voilà bien, comme le dit Stéphane Hessel\*, « une raison majeure de s'indigner »... « La pire des attitudes est l'indifférence ; dire *je n'y peux rien, je me débrouille* ».

\* Grand résistant, corédacteur, avec R. Cassin, de la Déclaration universelle des droits de l'Homme (1948).

**snp**  
**den**  
Philippe GIRARDY  
Bureau national  
« Retraite et  
droits sociaux »  
phildan.girardy@free.fr

# Et si, pour une fois, nous vous racontions une histoire ?

*Voici l'histoire qui nous a été contée, dont l'action se passe dans l'académie de C (1). Ne pourrait-elle pas se dérouler dans toute autre contrée ? Jugeons-en !*



## **OÙ L'ON CONSTATE QUE DE MAUVAISES FÉES SE SONT PENCHÉES SUR LE BERCEAU DES EPLE**

Aux temps anciens, tout a commencé par le choix d'un langage spécifique à l'enseignement (LSE) comme premier investissement notable, pour ne pas faire comme les autres ou pour ne pas parler anglais ou simplement pour tout compliquer. Car, en ces temps reculés, par obsession centralisatrice ou par dédain primaire, personne n'a imaginé consulter ou même associer les établissements scolaires à cette réflexion.

Et puis les EPLE se sont trouvés au centre de l'incohérence de la décentralisation qui a confié aux collectivités territoriales la gestion de l'informatique « pédagogique », tout en conservant à l'État la gestion de « l'administratif » (2).

Et depuis, notre « informatique d'État » court derrière les réalisations privées pour faire moins bien ou tellement plus tard.

Mais, n'en doutons pas, les EPLE sont bien les seuls établissements publics que l'on oblige à

vivre avec plusieurs centaines de postes informatiques correspondant à des milliers d'utilisateurs différents, au sein de deux réseaux artificiellement séparés, dont l'architecture varie d'un établissement à l'autre et dont la maintenance est assurée par des moyens divers et notoirement insuffisants.

## **OÙ IL EST QUESTION D'UN CODE DE PRATIQUES ET D'ENGAGEMENTS : LA CHARTE DES PRATIQUES DE PILOTAGE...**

Pendant ce temps, le SNPDEN négociait pour « préciser les méthodes, les procédures et les pratiques favorisant les interactions entre l'EPLE, le ministère et ses services déconcentrés et la collectivité territoriale de rattachement » (3).

La charte des pratiques de pilotage, tant décriée par ceux qui prétendent obtenir tout et tout de suite, impose aux rectorats un certain nombre de groupes de travail au sein desquels nous bataillons ferme. Nous cherchons à faire comprendre à nos interlocuteurs la réalité des problématiques des établissements, à faire prendre en compte des objectifs concrets, jamais acceptés comme prioritaires auparavant.

Voici, dans le domaine des applications informatiques, où nous en sommes :

### **« Éviter les ressaisies, automatiser les échanges »**

Cet objectif correspond à une de nos demandes les plus pressantes, probablement la plus insistante, certainement la plus ancienne : ne plus nous demander ce que nous avons déjà transmis et faire en sorte que nos tutelles



Alain SURAN

soient capables d'extraire, des données reçues, les éléments dont elles ont besoin. Encore faudrait-il qu'elles y parviennent !

### **« Libérer du temps en vie scolaire en automatisant les tâches qui peuvent l'être »**

La saisie des absences réalisée par le professeur, directement en salle de cours, est une avancée importante. On peut en attendre une responsabilisation du professeur, un accès aux absences des heures précédentes dès la saisie et la suppression d'une tâche répétitive. Les rectorats peuvent évidemment procéder à l'expertise des solutions techniques existantes, éventuellement en « labelliser » certaines. Mais, sans moyens délégués de leur part, tout repose sur un engagement prioritaire des collectivités territoriales et des négociations communes.

### **« Ouvrir aux parents »**

Le bénéfice que chaque partenaire pourra tirer d'une circulation fiable et généralisée des informations semble évident. Pour les parents : connaissance des

notes, des absences, des cahiers de texte en continu; pour tous: possibilités d'échanges et de courriers ciblés... Cela passe par la généralisation des environnements numériques de travail. Mais alors, il faudra s'interroger sur la pertinence ou la redondance des autres cartables, serviettes, porte-documents, attachés-cases et applications informatiques diverses que l'on s'obstine à fabriquer.

« Unifier les comptes et les codes d'accès »

Maintes fois réitérée, c'est là encore une demande forte. Qui n'a jamais perdu un temps fou à chercher *login* et mot de passe, « le même que l'an dernier », dont il faut retrouver le nom abscons parmi trois pages de sésames accumulés? Un portail unique d'accès pourrait servir d'in-

AU CŒUR DES SYSTÈMES D'INFORMATION DES EPLE, TROIS SOURCES POUR L'HEURE INCONTOURNABLES MAIS Ô COMBIEN PERFECTIBLES!

Les emplois du temps sont très majoritairement réalisés à partir de logiciels privés. Savoir s'il vaut mieux qu'il en existe d'autres est un problème d'ordre économique plus que technique. Pour nous, il suffit qu'ils soient totalement fiables, efficaces, évolutifs et que l'interface permettant le transfert des données vers « structures et services » soit respectée et rapide.

La base « élèves » a été conçue sans copie ou relais dans les établissements scolaires. On est en droit de se demander comment une telle idée a pu s'imposer. Pratiquement chaque partie et sous-partie d'une fiche exige sa propre validation, ce

LES MAUVAISES FÉES, DÉCIDÉMENT...

Vous êtes à Tombouctou ou à Antananarivo, qu'importe. Vous rentrez de votre hôtel. Dans le hall, un poste informatique. Vous prenez place; vous appelez votre messagerie; vous tapez votre mot de passe et vous accédez à votre courrier, consultez votre compte courant ou vérifiez l'avancée de votre commande livrée par *Colissimo*.

Vous êtes dans votre établissement scolaire. Votre secrétaire est terrassée par la fièvre jaune. Vous prenez sa place à son bureau car elle devait terminer la dernière enquête extrêmement urgente et vous êtes incapable de faire fonctionner son ordinateur qui ne s'ouvre qu'avec son *login* et son mot de passe.

Pourtant, ce n'est pas si compliqué. Son ordinateur (comme le vôtre) est connecté à un réseau. Un espace commun de travail<sup>(6)</sup> a dû y être créé. Votre secrétaire, comme d'autres qui en possèdent les droits, peut donc, sans aucun problème, partager son travail, quel que soit l'outil de bureautique utilisé. Alors, me direz-vous, ce n'est pas vraiment une question informatique! Vous l'aurez compris. Le problème n'est pas tant l'équipement informatique qu'un réel accompagnement au changement des pratiques. Voilà où nous ont menés plusieurs décennies d'absence de réel dialogue.

ÉPILOGUE

Nous attendons depuis bien longtemps avec, pour arme, notre patience... Beaucoup ont souvenir d'avoir vu passer de nombreuses applications, jamais demandées, souvent des fruits empoisonnés. Alors, bonnes ou mauvaises fées, comment croire aux histoires qui nous sont racontées?



termédiaire, restituant sans intervention le bon code à chaque accès. Cela serait formidable. En seront-ils capables?

Mais revenons à la charte. Les instances académiques semblent l'avoir oubliée: l'ont-elles d'ailleurs prise en compte à un moment donné?

Quant à notre ministère, concernant les systèmes d'information, les applications relevant de la maîtrise des flux d'information ou de la télé-inscription des élèves<sup>(4)</sup> ne sont toujours pas sorties des claviers des programmeurs!

Pourtant, en académie comme au ministère, il a bien mis en place quelques réunions de présentation de portails intranet variés, regroupant des applications très diverses<sup>(5)</sup>: du recensement des élèves faisant telle ou telle option à l'inventaire des voyages scolaires, en passant par l'énumération détaillée des dispositifs éducatifs. En réalité, rien qui ne corresponde à nos besoins.

qui impose près de 60 « clics » par élève! Si l'on doit maintenir provisoirement un tel système, il faut absolument qu'une partie décentralisée soit présente dans l'EPL afin d'assurer la continuité du service en cas de défaillance.

« Structures et services » est un dinosaure rhumatisant, vaguement rhabillé à la mode *Web*. Les nomenclatures, les matières, leur cohérence, leur utilité réelle, tout est à repenser. Voilà bien une urgence, plus évidente qu'un énième logiciel d'absence.

Ce sont trois exemples emblématiques d'un fonctionnement qui repose sur une base centrale. À partir de ce noyau, de nombreuses combinaisons de logiciels privés comme publics sont possibles. Pour cela, les DSI (directions des services informatiques) doivent être en mesure de valider les choix techniques dont elles ont vérifié la cohérence et la compatibilité. Et les rectorats s'engageraient alors à intervenir et à aider à leur mise en place.

- 1 Toute similitude avec une académie francilienne n'est évidemment pas fortuite.
- 2 Mais qu'est-ce qui n'est pas pédagogique dans les établissements scolaires? Et qui a vu le dernier ordinateur fourni par l'État?
- 3 Préambule de la charte, à consulter sur [www.snpden.org/5\\_documentation/index.htm](http://www.snpden.org/5_documentation/index.htm)
- 4 Rappelons que cette application est présentée dans le point 9 du deuxième principe de la charte des pratiques de pilotage comme devant être réalisées dans un délai de 2 ans, c'est-à-dire avant février 2009.
- 5 L'imagination de nos responsables est alors sans limite!
- 6 On n'évoque pas ici le *cloud computing* (ou informatique en nuages) mais bien un réseau informatique dont le serveur se trouve dans l'établissement.

Alain SURAN

Proviseur du lycée Clémenceau  
Villemomble, académie de Créteil



Joël LAMOISE  
Bureau national  
Commission « métier »

[joel.lamoise@snpden.net](mailto:joel.lamoise@snpden.net)

# Le climat dans les établissements scolaires en 2010 et la victimation des personnels de direction

**Michel Richard :** Maintenant que votre étude est terminée (voir *Direction* 177) et avant – comme vous vous étiez engagés à le faire – qu'elle ne soit diffusée à tous les lycées et collèges publics, nous sommes très désireux, comme vous pouvez le penser, d'en connaître les principaux enseignements.

**Éric Debarbieux/Georges Fotinos :** Il nous semble, au regard des résultats enregistrés, que votre « curiosité » plus que légitime devrait être satisfaite. Mais avant, il nous paraît nécessaire de vous préciser, d'une part, le pourquoi d'une telle étude et, d'autre part et en complément, d'en indiquer son caractère pionnier en France.

La position de l'Observatoire international de la violence à l'école, quant à la nécessité d'une mesure du phénomène « violence à l'école », est constante depuis plus de 15 ans maintenant : cette mesure est importante pour se prémunir du risque d'exagérer cette violence en entraînant des dérives sécuritaires outrées.

Depuis longtemps – nos premières tentatives datent de 1992 –, nous réalisons, pour tenter d'approcher cette réalité, des enquêtes dites de « victimation et climat scolaire ». Elles ont prioritairement concerné les élèves, principales victimes et auteurs de cette violence ; l'approche des personnels a surtout été tentée par entretiens, dont une très grande partie en groupes. Cependant, des tentatives auprès des adultes avaient été effectuées soit par nos équipes, soit par Georges Fotinos, à l'époque avec le soutien d'organismes d'économie sociale, notamment pour les enquêtes concernant le climat scolaire dans les lycées et collèges et le moral des personnels de direction.

Les enquêtes de notre observatoire ont eu un caractère pionnier et elles se sont faites « avec les moyens du bord », souvent extrêmement restreints, même si ces enquêtes ont parfois eu un grand retentissement et des échantillons importants. Leur systématisation reste aléatoire et il est surprenant de constater

que, malgré l'intérêt public, il soit si difficile d'effectuer de telles enquêtes sur des bases régulières.

**MR :** Pouvez-vous être plus précis sur ce que vous entendez par « enquête de victimation », une notion peu habituelle dans le paysage éducatif français ?

**ED/GF :** L'approche par l'enquête de victimation permet que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime, considérée comme un informateur privilégié. Le principe en est très simple : il s'agit de demander à un échantillon de population donnée ce qu'il a subi comme acte de violence et de délinquance (les victimations). Ces enquêtes montrent le décalage entre la connaissance institutionnelle du phénomène et la réalité des agressions subies. Ainsi, les premières enquêtes américaines de ce type montraient que la victimation était plus de cinq fois supérieure aux chiffres policiers. En ce qui concerne le milieu scolaire, ce type de méthodologie est devenu plus fréquent en Europe et dans le monde, constituant des bases de données importantes qui permettent de mieux mesurer l'importance et l'évolution de la violence scolaire, mais ces enquêtes n'ont pas été régulières, par manque de moyens et de suivi politique. Seuls les États-Unis sont allés jusqu'au bout de la logique en créant de larges enquêtes en milieu scolaire, suivies maintenant par l'Angleterre et Israël. Le congrès des États-Unis exige une publication régulière de ces enquêtes menées auprès d'échantillons contrôlés de 70.000 élèves (NCVS, enquête annuelle) ou de 60.000 enseignants et membres du personnel de direction (*School and staffing survey*, depuis 1993) ou encore de 11.000 à 16.000 élèves pour le *Youth Risk Behavior Survey* depuis 1993 et, depuis 1995, des échantillons d'environ 9.000 élèves pour le *School Crime Supplement*.

Si, en France, notre observatoire et d'autres équipes ont mené des enquêtes auprès des élèves et, parfois, des per-



sonnels, jamais une enquête spécifique large n'a été menée auprès des personnels de direction.

**MR :** Merci, c'est nettement plus clair pour nous. Toutefois le terme de « victimation », bien que souligné comme une faute d'orthographe par le correcteur orthographique de nos ordinateurs, devrait désormais être mieux compris par l'ensemble des acteurs de notre système éducatif. Pourtant, une question « basique » nous tracasse : pourquoi avoir choisi pour cette « première » les personnels de direction ?

**ED/GF :** Les « perdus » sont une population d'acteurs principaux du système éducatif que nos travaux de recherche et nos responsabilités nous ont amenés à mieux connaître. C'est ainsi que nous avons mis en évidence le rôle fondamental du chef d'établissement dans le climat scolaire et, pour reprendre une expression désormais acceptée par tous, « l'effet établissement ».

Donc connaître et étudier les agressions dont vous étiez victimes nous semblaient indispensables pour trois raisons essentielles :

- connaître réellement la situation au regard d'une très forte médiatisation des violences à l'encontre des chefs d'établissement;
- prévenir la désorganisation éventuelle du fonctionnement de l'établissement;
- apporter aide et soutien aux victimes.

**MR : Si nous passions à l'enquête proprement dite. Comment l'avez-vous conçue ? Quelles en sont les principales caractéristiques ?**

**ED/GF :** Notre enquête par questionnaire auprès des personnels de direction s'est d'abord organisée autour de questions sur les victimations subies : violences verbales diverses (insultes, menaces, menaces avec armes), violences physiques (bousculades, coups, blessures avec armes), vols et dommages contre les biens, harcèlement. Chacune de ces questions demandait des précisions sur les lieux, les auteurs, les conséquences éventuelles (ITT, plaintes, soins). De plus, comme nous souhaitions tester le sentiment de sécurité et, plus globalement, le climat scolaire, nous avons posé des questions concernant ces dimensions (par exemple : inter-relations entre adultes, entre adultes et élèves, entre élèves, sentiment de respect par les élèves, par les parents, soutien perçu de la hiérarchie, etc.). Les variables indépendantes choisies ont été soit classiques (genre, âge, ancienneté, données socio-démographiques de l'établissement, appartenance à une zone urbaine sensible (ZUS), classement réseau Ambition Réussite (RAR), réseau de réussite scolaire (RRS), nombre d'enseignants et de surveillants, effectifs, etc.), soit liées à la problématique générale de la violence en milieu scolaire (sécurisation de l'établissement, policier référent...). En tout, ce sont 90 questions fermées, suivies d'une question ouverte (les solutions préconisées) qui ont été proposées aux répondants. Certaines de ces variables concernant le climat scolaire ont été utilisées dans plusieurs enquêtes antérieures réalisées par Georges Fotinos, ce qui permet de mieux saisir l'évolution des représentations du climat scolaire par les personnels de direction. Nous ne pourrions cependant pas décrire une évolution de la victimation de ces personnels, cette question n'étant pas incluse dans les recherches précédentes.

Rappelons que, sur un mailing de 13.000 personnes, nous avons reçu 1.542 réponses. 68,5 % des répondants exercent en collège, 36,3 % en zone rurale, 17,2 % en zone urbaine sensible et 5,2 % en réseau Ambition Réussite (c'est-à-dire dans des établissements

particulièrement sensibles). Autrement dit, il y a une certaine surreprésentation des établissements sensibles dans notre échantillon (en moyenne, 12,3 % des collègues et 10 % des lycées sont en ZUS et 4,1 % en RAR, cf. DEP 2010). La proportion de femmes répondantes est, en revanche, un peu plus faible (38 %) que les 43 % de la moyenne nationale.

**MR : Après la présentation de la démarche de cette enquête, nous arrivons au cœur de votre étude : les résultats. Pouvez-vous nous présenter ceux que vous considérez comme les plus importants ?**

**ED/GF :** Pour nous, cinq résultats se détachent nettement :

### SENTIMENT DE SÉCURITÉ ET ÉVOLUTION DU CLIMAT SCOLAIRE

Le climat des établissements scolaires français du second degré, vu par les personnels de direction, est, dans l'ensemble, plutôt satisfaisant et le sentiment de sécurité personnelle est très bon. On peut, bien sûr, penser que la forte identification de ces personnels à leur établissement peut contribuer à entraîner des déclarations plutôt optimistes et il est certain qu'il serait intéressant de croiser leur point de vue avec ceux des autres personnels et avec celui des élèves eux-mêmes, ce qui n'est pas encore possible. Quoi qu'il en soit, les « perdurs » répondants n'ont pas, en moyenne, une vision catastrophique – ni irénique – de la qualité de vie dans leur établissement (tableau 1), puisque la majorité (73 %) trouve le climat scolaire bon ou excellent et 6 % médiocre ou exécrable.

CLIMAT	NB. CIT.	FRÉQ.
Excellent	125	8,1 %
Bon	1000	65,0 %
Moyen	322	20,9 %
Médiocre	82	5,3 %
Exécrable	10	0,7 %
<b>TOTAL CIT.</b>	<b>1539</b>	<b>100 %</b>

Moyenne = 2,25 Ecart-type = 0,71

**Tableau 1 : Perception du climat scolaire par les « perdurs »**

Au niveau du climat scolaire, les variables sociales sont explicatives : si la moyenne des réponses positives est de 73 %, il n'en reste pas moins que ces réponses positives ne sont plus que de 59 % en RAR et en ZUS tandis que plus de 80 % des « perdurs » travaillant dans des collèges ruraux non classés décrivent un très bon climat scolaire.

Ces variables sociales sont moins ou peu importantes en ce qui concerne le sentiment de sécurité. En effet, les personnels de direction ayant répondu à notre enquête se sentent très majoritairement en sécurité dans leur établissement scolaire. La plupart sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'affirmation « Je me sens en sécurité dans mon établissement » (tableau 2).

SÉCURITÉ SENTIMENT	NB. CIT.	FRÉQ.
Pas du tout d'accord	12	0,8 %
Plutôt pas d'accord	62	4,0 %
Plutôt d'accord	699	45,5 %
Tout à fait d'accord	763	49,7 %
<b>TOTAL CIT.</b>	<b>1536</b>	<b>100 %</b>

Moyenne = 3,44 Ecart-type = 0,61

**Tableau 2 : Réponses à l'affirmation « Je me sens en sécurité dans mon établissement »**

### L'ÉVOLUTION SUR 6 ANS DE QUATRE COMPOSANTES DE LA QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL DES « PERDURS »

SENTIMENT DE SOUTIEN HIÉRARCHIQUE « J'ai le sentiment que la hiérarchie nous soutient »		
	DÉSACCORD	ACCORD
2009 - 2010	39 %	61 %
2003 - 2004	22 %	78 %

**Tableau 3 : Sentiment de soutien hiérarchique – Évolution 2003-2010**

4 « perdurs » sur 10 considèrent que la hiérarchie ne les soutient pas. A remarquer qu'ils n'étaient que 2 sur 10 en 2003-2004. Il y a là une nette dégradation de cette impression de soutien.

SENTIMENT DE RESPECT DES PARENTS « J'ai le sentiment d'être respecté par les parents »		
	DÉSACCORD	ACCORD
2009 - 2010	14 %	86 %
2003 - 2004	8 %	92 %

**Tableau 4 : Sentiment de respect par les parents – Évolution 2003-2010**

Près de 9 « perdurs » sur 10 se disent respectés par les parents. On remarque toutefois une diminution relative, peu significative statistiquement (- 6 %) de ce respect entre les deux enquêtes. Il n'empêche que ce sentiment de respect est massif.

C'est encore plus net quant à la relation avec les élèves puisque 95 % (96 % en 2003-2004) des « perdurs » s'estiment respectés par les élèves. Il y a une stabilité exceptionnelle de cette composante de la qualité de vie au travail.

SENTIMENT VALORISANT PAR LES ENSEIGNANTS « J'ai le sentiment d'être respecté par les enseignants »		
	DÉSACCORD	ACCORD
2009 - 2010	28,0 %	72,0 %
2003 - 2004	22,5 %	77,5 %

**Tableau 5: Sentiment de soutien par les enseignants – Évolution 2003-2010**

7 « perdirs » sur 10 se sentent valorisés par les enseignants. On note une diminution de plus de 5 points en six ans sur ce registre, ce qui est peu significatif statistiquement. Mais, là encore, l'impression générale reste positive.

SENTIMENT ÉCOUTE PÉDAGOGIQUE « J'ai le sentiment que les corps d'inspection pédagogique sont à l'écoute de mes demandes »		
	DÉSACCORD	ACCORD
2009 - 2010	14 %	86 %
2003 - 2004	8 %	92 %

**Tableau 6: Sentiment de soutien par les IA-IPR – Évolution 2003-2010**

On note une évolution nette de la relation entre les chefs d'établissement et les corps d'inspection pédagogique. Deux « perdirs » sur trois répondent positivement à cet item. C'est sur cette variable du champ « qualité de vie au travail » que l'on enregistre la plus grande évolution positive en six ans (+ 15 %).

**LES RÉSULTATS CONCERNANT LES PRINCIPALES AGRESSIONS DONT SONT VICTIMES LES « PERDIRS »**

**Violences verbales**

Au niveau des violences verbales, celles qui sont les plus répandues, les réponses à la question « Avez-vous été insultés dans le cadre de vos fonctions ? » montrent que six « perdirs » sur 10 n'ont pas été insultés dans l'exercice de leurs fonctions au cours de l'année, trois sur dix, une ou deux fois, et un sur dix, 3 fois ou plus (2,9 % 5 fois ou plus).

INSULTES	NB. CIT.	FRÉQ.
Jamais	931	60,5 %
1 ou 2 fois	451	29,3 %
3 à 4 fois	113	7,3 %
5 fois et plus	45	2,9 %
<b>TOTAL CIT.</b>	<b>1540</b>	<b>100 %</b>

Moyenne = 1,53 Ecart-type = 0,76

**Tableau 7: Insultes subies par les personnels de direction**

**Violences physiques**

Les violences physiques, qui font l'actualité médiatique et entraînent les déclarations politiques, sont rares contre les personnels de direction, voire pour certaines catégories de violences exceptionnelles. Nous sommes loin des faits divers qui marquent l'opinion et que nous avons relevés dans notre première partie. Une fois de plus, il nous faut insister sur le fait que l'école n'est pas à feu et à sang et que, quelles que soient les réelles difficultés d'exercice des métiers de l'école, les personnels ne sont pas, dans leur très grande majorité, en danger physique – ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas parfois en détresse psychique.

Les violences physiques les plus fréquentes sont les bousculades : 4,9 % des répondants s'en déclarent victimes. Cependant, seuls 3 répondants ont été bousculés plusieurs fois. Les auteurs sont très majoritairement des élèves (3,7 % des répondants), rarement des parents (0,6 % des répondants) ou des intrus (0,4 %) et encore moins des membres du personnel (0,1 %). Cela se produit surtout à l'intérieur du collège (72 % des faits) ou à la sortie. Ces bousculades n'entraînent que très rarement une ITT (6 cas dont 5 de moins de 8 jours et 1 cas de plus de 8 jours). Les « perdirs » exerçant en RAR sont 9 % à déclarer ce type de victimation contre 3 % de ceux qui exercent en rural et 5 % de ceux qui exercent en zone urbaine banale.

**Le harcèlement et la relation direction/professeurs**

Nous avons également interrogé les « perdirs » sur une victimation particulière : le harcèlement. Alertés par de précédentes recherches ou par les recherches sur le stress des enseignants, nous formions l'hypothèse que le harcèlement subi par les personnels de la part, entre autres, de collègues était un problème particulier, certes tu, mais relativement présent. Cette hypothèse semble confirmée puisqu'un répondant sur huit dit avoir vécu des épisodes de harcèlement (tableau 8).

HARCÈLEMENT	NB. CIT.	FRÉQ.
Non réponse	3	0,2 %
oui	188	12,2 %
non	1351	87,6 %
<b>TOTAL CIT.</b>	<b>1542</b>	<b>100 %</b>

**Tableau 8: Harcèlement subi par les personnels de direction**

Ce harcèlement est très exceptionnellement (2 cas) sexuel, homophobe (1 cas) ou raciste (1 cas). Les « perpétra-

teurs » en sont majoritairement (55,4 %) des personnels de l'établissement, pour des raisons professionnelles ; plus rarement il s'agit de parents (27,4 % des cas) ou des élèves (3,7 % des cas). La relation aux enseignants est, en effet, parfois difficile puisque 16,3 % des « perdirs » s'estiment victimes d'ostracisme par tout ou partie du personnel et ce pour des raisons professionnelles. Toutefois ce type de victimation, pourtant plus fréquent, va plus rarement jusqu'à la plainte (1,3 % des « perdirs » ont déposé plainte pour harcèlement) : victimation plus difficile à définir et à prouver, protection de l'institution, peur d'envenimer les choses ou peur du ridicule ? Il y a là, pourtant, un frein important à l'action des chefs d'établissement dont on sait l'importance pour l'implantation des programmes et politiques publiques contre la violence. La cohésion nécessaire des équipes éducatives est le meilleur rempart contre la violence à l'école.

**Signalements et inégalités sociales**

Un des résultats les plus spectaculaires de notre enquête est qu'elle permet de mieux mesurer les effets de l'inégalité sociale par rapport aux faits de violence signalés mais aussi par rapport au traitement de la transgression. Nous avons en effet cherché à savoir combien de faits étaient signalés par les personnels de direction mais aussi quelles étaient les punitions extrêmes infligées : conseils de discipline, exclusions temporaires et exclusions définitives.

TYPES SOCIAUX	EFFECTIF MOYEN DES ÉLÈVES	MOYENNE DES SIGNALEMENTS
Non réponse	591,25	4,00
urbain ZUS	487,35	7,78
urbain RAR	494,15	9,57
rural sensible	470,81	7,26
rural	435,33	3,50
urbain ordinaire	562,60	4,18
<b>TOTAL</b>	<b>487,97</b>	<b>5,27</b>

**Tableau 9: Nombre de signalements par rapport à l'effectif des élèves en fonction des types sociaux des établissements dans la strate « collèges »**

**Traitement de la transgression et exclusion scolaire**

La répartition de ces conseils de discipline et de ces exclusions est très dépendante du classement social des établissements scolaires, comme le tableau suivant le montre (tableau 10).

TYPES SOCIAUX	SIGNALEMENTS	CONSEILS DE DISCIPLINE	EXCLUSIONS TEMPORAIRES	EXCLUSIONS DÉFINITIVES
urbain ZUS	7,94	6,76	82,97	4,86
urbain RAR	9,16	8,83	111,86	6,00
rural sensible	7,42	6,37	75,41	4,51
rural	3,46	1,99	34,52	1,59
urbain ordinaire	4,15	3,78	47,94	2,66
<b>TOTAL</b>	<b>5,14</b>	<b>4,23</b>	<b>55,06</b>	<b>3,05</b>

(Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 99 %)).

**Tableau 10: Nombre moyen des signalements, conseils de discipline, exclusions temporaires et exclusions définitives selon le classement social des établissements scolaires.**

Comme on peut le constater, le classement social des établissements est très explicatif des différents taux de conseils de discipline ou d'exclusions scolaires : les établissements ruraux ordinaires, suivis par les établissements urbains non classés, signalent peu d'incidents, tiennent moins de conseils de discipline et prononcent moins d'exclusions scolaires. Il y a près de deux fois plus de conseils de discipline en ZUS, trois fois plus en RAR ; les chiffres des exclusions vont dans le même sens : il y a en moyenne 83 exclusions temporaires dans l'année en ZUS et 75 dans le rural sensible, près de 112 en RAR contre 34 à 48 ailleurs (3 fois plus), plus de 6 exclusions définitives en moyenne en RAR contre une moyenne de 2,5 dans les zones ordinaires, plus de deux fois plus.

**MR : Merci beaucoup pour cette présentation qui, n'en doutons pas, retiendra fortement l'intérêt de nos collègues. Toutefois, je pense qu'il serait bon de terminer par l'exposé de vos propositions d'actions et, plus particulièrement, celles qui sont directement de notre ressort.**

**ED/GF :** Nous permettez-vous exceptionnellement de différer notre réponse ? En effet, comme nous l'avons dit, cette étude fera l'objet – grâce à la CASDEN BP – d'une publication qui sera bientôt diffusée gratuitement dans tous les lycées et collèges et dans laquelle vous trouverez nos propositions. Toutefois, d'ores et déjà, nous pouvons indiquer que ces dernières prennent en compte :

- la fréquence des violences exercées contre les « perdus »,
  - l'identité des agresseurs et la localisation de la violence,
  - l'inégalité sociale du traitement disciplinaire à l'école,
- et sont centrées, de façon quasi exclusive, sur la régulation pédagogique.

*In fine*, une réponse parmi les 1.058 enregistrées à la question ouverte « quelles sont les solutions que vous préconisez ? » : « Il m'apparaît tout à fait évident que ce problème qui, d'ailleurs, ne peut avoir d'approche ni de traitement que complexes, n'obtiendra de solution que si l'on accepte de s'engager dans une redéfinition générale et courageuse de nos méthodes d'enseignement et d'évaluation des élèves. Un système qui se laisse aller si durablement à « faire du tri scolaire », au risque avéré de produire tant de laissés pour compte, perd et le sens de ses missions et sa dignité républicaine ».



Michel RICHARD  
Secrétaire général adjoint  
michelz.ric.snpden@wanadoo.fr

**Éric Debarbieux**, professeur de sciences de l'éducation (Bordeaux-II) et directeur de l'observatoire européen de la violence scolaire, s'est vu confier, par Luc Chatel, la présidence du conseil scientifique des états généraux de la sécurité à l'école.



**BIBLIOGRAPHIE :**

- *Violences et sécurité à l'école*, collection « Regards sur l'actualité », n° 363, La documentation française, 2010.
- *Les 10 commandements contre la violence à l'école*, Odile Jacob, 2008.
- *Violence à l'école, un défi mondial ?* Armand Colin, 2006.
- *Violences à l'école et politiques publiques*, en collaboration avec C. Blaya, ESF, 2001.
- *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*, ESF, 2001
- *La pédagogie Freinet : mises à jour et perspectives*, avec la collaboration de P. Clanché, Presses universitaires de Bordeaux, 1999.

**Georges Fotinos**, ancien chargé de mission d'inspection générale, conseiller du président de la MGEN, a commencé à l'Éducation nationale comme instituteur, puis comme PEGC, puis comme certifié. Nommé par la suite directeur adjoint de la section MGEN de Paris, une opportunité



lui a permis d'être affecté comme chargé d'études au MEN, à l'issue de sa thèse en géographie quantitative sur le rapport existant entre l'espace géographique et la réussite scolaire. En 1992, après avoir été inspecteur principal de l'enseignement technique et IA-IPR, il est nommé à l'IGEN dans le groupe « Établissements et vie scolaire ». Georges Fotinos se concentre alors sur l'étude de l'aménagement du temps scolaire, le partenariat associatif, le dossier « Parents/École » ainsi que sur la violence en milieu scolaire.

**BIBLIOGRAPHIE :**

- *Lycées et collèges : le moral des personnels de direction. Constat-Évolution-Propositions*, MGEN-MAIF-FAS-CASDEN, 2008.
- *Le climat scolaire dans les lycées et collèges. État des lieux. Analyse. Propositions*, MGEN-FAS-CASDEN, 2006.
- *Une école sans violences ? De l'urgence à la maîtrise*, en collaboration avec J. Fortin, Hachette Éducation, 2000.
- *Aménager le temps scolaire*, en collaboration avec F. Testu, Hachette Éducation, 1996.
- *État des lieux, analyses propositions : Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Documentation française, 1995.

Et si les personnels de direction pouvaient avoir besoin, eux aussi, d'être « accompagnés » ? Entretiens croisés sur une pratique émergente.

# Coaching ou accompagnement professionnel personnalisé ?

*Chacun d'entre nous en a l'expérience : lors de l'entrée dans les fonctions, à l'occasion d'un changement de poste, au moment de construire une équipe autour d'un projet ou dans un contexte de crise, les chefs d'établissement et les adjoints peuvent éprouver un sentiment de solitude ou, au contraire, rencontrer opportunément le soutien de collègues expérimentés. C'est souvent dans le cadre du syndicat que s'exprime la solidarité collégiale mais l'institution tient, tout au long de la carrière, une place essentielle dans le dispositif de formation et de gestion de la ressource humaine que constituent ses cadres. À l'évolution rapide de nos métiers répondent des idées et des pratiques nouvelles. C'est le cas dans l'académie de Paris où s'est récemment mis en place un dispositif d'accompagnement. Nous avons demandé à deux chefs d'établissement impliqués de nous en parler et ils ont choisi de le faire en se questionnant mutuellement.*

[La] principale technique d'accompagnement repose sur l'écoute bienveillante

Isabelle Négrel, proviseure  
Lycée Georges Brassens, Paris



Olivier Minne, proviseur  
Lycée Hélène Boucher, Paris



dans une démarche de type « coaching » ne se positionne plus en conseiller, ni en formateur. Sa principale technique d'accompagnement repose sur l'écoute bienveillante. Son postulat de départ est que le stagiaire est une personne qui dispose potentiellement de ressources. Il lui appartient donc, au cours des rencontres successives avec le stagiaire, de faire émerger ces ressources pour l'aider à réussir son adaptation à la réalité du métier de personnel de direction, qui est parfois éloignée de la représentation qu'il pouvait en avoir. Pour ceux qui n'avaient encore jamais été tuteurs, il a été frustrant de s'interdire de conseiller ou d'apporter des solutions toutes faites au questionnement des stagiaires, surtout quand le cahier des charges de la formation des personnels de direction précise que « le tuteur met à disposition du stagiaire des ressources et des compétences identifiées ».

**Olivier :** Qui sont les personnes concernées par cette offre d'accompagnement ? S'agit-il uniquement des personnels de direction stagiaires et pourquoi ceux-là ?

**Isabelle :** L'APP s'adressait initialement aux personnels de direction stagiaires parce que leur formation statutaire préconise un accompagnement par un tuteur, devenu récemment le référent de formation mais plus nous avons progressé dans notre formation et plus nous avons réalisé combien la démarche d'accompagnement professionnel personnalisé pouvait répondre à des besoins professionnels plus larges. C'est pourquoi notre groupe a fait une offre de service à l'académie de Paris pour un accompagnement de personnels d'encadrement. Le *coaching* interne commence à être reconnu comme une réponse possible à une demande d'aide professionnelle, que ce soit pour résoudre une difficulté ponctuelle ou pour développer des compétences nouvelles.

**Olivier :** Nous nous sommes engagés dans une démarche de type « coaching » dans notre académie. Peux-tu expliquer de quoi il s'agit ?

**Isabelle :** Initialement, c'est en acceptant la mission de tutorat des stagiaires de 2008 que nous nous sommes engagés à suivre une formation à l'accompagnement professionnel personnalisé. Pour ceux d'entre nous qui avaient déjà été tuteurs de personnels de direction stagiaires, il a fallu accepter un changement de posture. Le tuteur qui s'engage

Le *coaching* interne commence à être reconnu comme une réponse possible à une demande d'aide professionnelle

**Olivier :** Notre offre a donc suscité des demandes. Pour la plupart des situations qui se sont présentées, ce sont des personnels de direction qui nous ont sollicités mais nous avons aussi commencé à répondre à la demande de personnels d'inspection et même de cadres académiques... Nous avons des demandes individuelles mais aussi collectives : par exemple, des demandes d'équipes de direction qui souhaitent travailler autour de la mise en œuvre d'un projet d'établissement. On peut parler de « coaching d'équipe ».

**Isabelle :** Quels bénéfices l'accompagné peut-il espérer tirer de ce processus ?

**Olivier :** Rien de magique. La démarche est ancrée dans la réalité professionnelle et personnelle de l'accompagné. C'est lui qui va réfléchir sur lui-même, analyser ses difficultés éventuelles, définir ses objectifs et, avec l'aide de l'accompagnant, travailler à les atteindre. Le bénéficiaire peut être une meilleure adaptation à un poste, la résolution d'une crise ou d'un conflit, le passage réussi d'une situation connue à une autre ou une décision de changement de cap. Les situations que nous avons rencontrées jusqu'à présent mettent souvent en avant des questions de positionnement professionnel.

**Isabelle :** Est-ce une démarche volontaire que de demander un APP ou la demande peut-elle venir d'un supérieur hiérarchique ? Quel regard porte l'institution sur les demandeurs ?

**Olivier :** Pour nous, il s'agissait au départ de répondre à la demande. Cela dit, l'éventualité de *coaching* « prescrit » est apparue comme un cas de figure possible. Il importe de souligner qu'aucun accompagnement n'est possible si l'accompagné n'est pas volontaire. Pour demander à bénéficier d'un accompagnement, il faut avoir déjà commencé à identifier un besoin. Mais on peut ressentir un besoin sans pour autant rencontrer des difficultés... Prenons l'exemple d'une prise de poste ou d'un projet professionnel que l'on veut faire évoluer : ce sont des situations dans lesquelles un accompagnement professionnel personnalisé peut être tout à fait indiqué. Développer son potentiel, ce n'est pas forcément résoudre des problèmes ou surmonter des difficultés ! Quoi qu'il en soit, l'intéressé doit être protégé de tout regard malveillant et c'est la raison pour laquelle la confidentialité est une de nos règles majeures. *A priori* et sauf si l'intéressé en décide autrement, personne d'autre que l'accompagné et son accompagnant n'a à être informé de la démarche. Il n'y a ni compte rendu, ni rapport... Un cloisonnement de fait existe entre les personnes en charge de l'évaluation des personnels et le dispositif d'accompagnement. Dans l'académie de Paris, la hiérarchie est intéressée par la démarche mais elle n'est absolument pas intrusive dans le contenu. C'est une vraie chance et c'est la condition *sine qua non* de l'existence et de la pérennité de ce type de dispositif. Il y a aussi une garantie apportée par la supervision.

**Isabelle :** Oui, je crois nécessaire d'expliquer un peu plus comment nous travaillons. En plus des entretiens que nous menons avec nos accompagnés, le travail prend aussi la forme de séances d'analyse de pratiques dites « supervisions collectives ». Chacun de nous bénéficie aussi d'une supervision individuelle où il est, cette fois, celui qui est accompagné dans sa pratique par une *coach* professionnelle, psychologue clinicienne.

**Olivier :** Est-ce que tout cela ne relève pas un peu d'un effet de mode ? Et n'y a-t-il pas un aspect « psy » un peu gênant dans tout cela ?

**Isabelle :** Il est vrai qu'il existe aujourd'hui un véritable effet « marketing » du *coaching*. Tout semble être objet de *coaching*, y compris la réussite scolaire ou même l'orientation. Au-delà de l'effet de mode, je vois davantage, dans cette évolution, une prise de conscience de la nécessité de contribuer à la recherche d'un mieux-être au travail. Dans tout accompagnement, même si le point de départ est un questionnement d'ordre professionnel, surgit un questionnement plus personnel, en lien avec l'histoire de la personne accompagnée. Il est impossible de tracer une frontière bien étanche entre la sphère personnelle et la sphère socioprofessionnelle dans laquelle se situe l'interrogation initiale. Il appartient cependant à l'accompagnant de définir les limites de son action : s'il s'avère que la personne accompagnée a davantage besoin de l'aide d'un psychologue ou d'un psychothérapeute, l'accompagnant doit recadrer ou mettre un terme à la démarche en expliquant qu'il n'est pas qualifié pour apporter ce type d'aide.

**Olivier :** Certains s'inquiètent au contraire, à propos de cette démarche, d'une finalité explicitement « managériale » fondée sur une culture de la performance ?

**Isabelle :** Nous sommes très loin de ce modèle car cette pratique de l'accompagnement relève principalement d'une démarche volontaire de la personne. L'objectif de performance n'est pas prioritaire, même s'il est évident qu'une personne qui maîtrise mieux les enjeux de

Développer son potentiel, ce n'est pas forcément résoudre des problèmes ou surmonter des difficultés !

Il est impossible de tracer une frontière bien étanche entre la sphère personnelle et la sphère socioprofessionnelle dans laquelle se situe l'interrogation initiale



Pour moi, il y a une cohérence forte entre mon engagement syndical et la démarche que je développe aujourd'hui

Nous connaissons tous, dans notre environnement professionnel, des collègues qui « craquent »

Cette démarche apprend à écouter la parole de l'autre sans *a priori*, à se centrer sur l'autre alors que, dans notre quotidien de chef d'établissement, on est souvent positionné comme celui qui a la solution et qui doit prendre la décision

son poste, qui est capable d'avoir une vision plus fine des leviers de changement qui lui permettront d'améliorer le fonctionnement quotidien de l'établissement et de s'adapter à la situation en mettant en question son propre mode de management, sera potentiellement plus performante. Avant de rechercher la performance, essayons de mieux comprendre le système dans lequel nous évoluons et notre propre fonctionnement dans ce système. C'est la condition préalable à toute évolution vers un mieux-être professionnel et vers une plus grande reconnaissance de notre professionnalisme en tant que personnel de direction.

**Olivier :** Il s'agit de mettre en place des réponses nouvelles et adaptées, non pour mieux imposer des objectifs inatteignables mais pour aider les cadres à prendre de bonnes décisions, à choisir de bonnes options, à assumer leurs responsabilités individuelles tout en restant en prise avec leurs collectifs d'appartenance. La démarche à laquelle nous avons été formés et la pratique que nous voulons développer répondent à des exigences éthiques fortement affirmées. Elles trouvent leurs fondements dans les grands courants de la pensée humaniste et ses outils dans l'ensemble des sciences humaines. Pour moi, il y a une cohérence forte entre mon engagement syndical et la démarche que je développe aujourd'hui. Je pense souvent à mon expérience de commissaire paritaire qui m'a amené à suivre de très près des situations individuelles douloureuses !

**Isabelle :** Je pense, moi aussi, que le développement de l'APP constitue une avancée précieuse, à la fois dans la reconnaissance de la complexité et d'une certaine pénibilité de notre métier, car nous sommes soumis en permanence à toutes sortes de pressions de notre hiérarchie, des parents d'élèves, des professeurs. Simultanément, c'est affirmer notre exigence de mieux-être dans l'exercice de nos fonctions. Il appartient à notre institution d'en prendre conscience et de nous donner les moyens de réaliser cet objectif. Nous connaissons tous, dans notre environnement professionnel, des collègues qui « craquent ».

**Olivier : Un coaching entre pairs, donc. Cela ne pose-t-il pas de problèmes ?**

**Isabelle :** C'est une vraie question qui revient régulièrement dans les échanges du groupe. Pour faire face à cette proximité entre personnels d'une même académie, nous procédons comme les *coaches* professionnels : lorsqu'une demande est formulée, le demandeur se voit proposer un choix entre plusieurs accompagnants. L'accompagnant a aussi le choix : il est libre de ne pas engager la démarche s'il perçoit une trop grande proximité avec la problématique exposée par l'intéressé. Et tu as évoqué déjà l'importance du code de déontologie dans lequel la clause de confidentialité est essentielle.

**Olivier : Comment mesure-t-on les effets de la démarche ?**

**Isabelle :** Les résultats attendus sont posés dès le début de l'accompagnement et identifiés par des critères concrets. A mi-parcours se met en place un travail d'analyse des résultats obtenus, des évolutions perçues, parfois inattendues, voulues ou non

voulues. Cela permet de redéfinir, si c'est utile, les objectifs qui avaient été fixés dans le contrat initial d'accompagnement. L'évaluation est donc à envisager comme un processus permanent tout au long de la démarche. La dernière séance d'accompagnement est une séance « bilan » qui permet de faire le point avec le stagiaire sur le cheminement parcouru. Dans le cadre de l'accompagnement interne, cette séance a lieu avec le représentant de l'institution qui a participé à l'installation du processus.

**Olivier : Mais si nous avons clairement une obligation de moyens, nous n'avons pas d'obligation de résultats. Même si cela semble rarement le cas, il faut envisager et accepter que l'accompagnement ne donne pas les résultats escomptés. Puisque tu parles de bilan, j'aimerais te demander aussi ce que cela t'apporte à toi ? Pourquoi fais-tu cela ?**

**Isabelle :** Les techniques que nous découvrons sont bénéfiques dans notre pratique quotidienne. Notre regard sur l'autre, dans le cadre d'une relation professionnelle, a changé ; la qualité de notre écoute s'est améliorée. Cette démarche apprend à écouter la parole de l'autre sans *a priori*, à se centrer sur l'autre alors que, dans notre quotidien de chef d'établissement, on est souvent positionné comme celui qui a la solution et qui doit prendre la décision. Ce changement de posture développe une ouverture d'esprit et une capacité à prendre en compte différents points de vue sur une situation donnée. J'aimerais que la demande d'accompagnement s'inscrive dans le cadre d'un processus d'évolution tout au long de la vie professionnelle. Ce qui me motive fondamentalement dans cette démarche, c'est l'idée que nous avons toujours à apprendre sur nous-mêmes et sur les autres.

**Olivier :** Oui, il faut apprendre à faire autrement que ce qu'on a l'habitude de faire. Et il y a du plaisir à maîtriser peu à peu ce que l'on fait et à en percevoir les effets. Cela exige du temps et de la disponibilité. Comment, pour l'accompagné comme pour l'accompagnant, dégager du temps pour ce travail ? Les séances durent entre une heure et demie et deux heures et les rendez-vous sont généralement organisés sur une périodicité de l'ordre de quinze jours, parfois moins, parfois plus... Eh bien, le plus étrange est qu'on y arrive ! Sans doute parce que c'est exactement là que l'essentiel commence à se jouer : se donner le temps de sortir la tête du guidon, prendre du temps pour soi, se donner le temps de s'intéresser à l'articulation entre sa vie professionnelle et sa vie personnelle, prendre le temps nécessaire pour se regarder faire... Et, dans cet échange, le profit n'est pas que pour l'accompagné. Chacun apprend de l'autre...

Avec leur consentement, nous communiquons ci-après la liste des seize chefs d'établissement de l'académie de Paris formés à l'accompagnement professionnel personnalisé décrit dans cet article : Jean-Luc Boussaroque, proviseur du lycée Raspail ; Annick Bouvier, proviseure du lycée Chaptal ; Isabelle Brochard, principale du collège Robert Doisneau ; Isabelle Brun, proviseure du lycée Brassaï ; Nadia Civiale, principale du collège Raymond Queneau ; Claudia Corsini-Méry, principale du collège Gustave Flaubert ; Anny Forestier, proviseure du lycée Janson de Sailly ; Michèle Hassen, proviseure « vie scolaire » ; Mir-Ali Irankhah, principal du collège Jacques Prévert ; Geneviève Malleville, proviseure du lycée Erik Satie ; Olivier Minne, proviseur du lycée Hélène Boucher ; Isabelle Négrel, proviseure du lycée Georges Brassens ; Michel Pantèbre, proviseur du lycée Turgot ; Régis Raufast, proviseur du lycée Martin Nadaud ; Véronique Rédini, principale du collège Roland Dorgel ; Dominique Rist-Bardavid, principale du collège Coysvoix.

**Dossier**

# **Collèges : un chantier urgent !**

**L'EPLE du socle commun :  
une idée qui fait son chemin 52**

**Enquête PISA : une dégradation  
préoccupante des résultats de la France ! 53**

**Enquête sur le socle commun 56**

**Le point de vue d'une IA-IPR 60**

**La réflexion s'organise dans les académies 61**

**Le SE-UNSA ouvre le chantier du collège 62**

**Le rapport Groperrin : un premier  
élément de diagnostic du socle commun 63**

**Le rapport Reiss 66**

**Le rapport du HCE sur le collège 69**

# L'EPLÉ du socle commun : une idée qui fait son chemin

*De récents rapports émanant de l'inspection générale, du Haut conseil de l'Éducation et de parlementaires dénoncent de manière unanime la situation difficile du collège. L'enquête PISA, menée par l'OCDE en 2009 et dont les résultats ont été communiqués en décembre 2010, qui permet d'évaluer les acquis des élèves de 15 ans dans 65 pays, montre une stagnation des résultats en France. Les comparaisons menées sur les acquis des élèves en lecture, mathématiques et culture scientifique sur les dix dernières années montrent l'incapacité de notre école à faire progresser les élèves en grandes difficultés majoritairement issus de milieux défavorisés et notamment de l'immigration. Notre position moyenne est liée à la formation de brillants élèves, peu nombreux et généralement issus de milieux favorisés. Nous assistons à une augmentation symétrique des meilleurs et des plus faibles, largement corrélée aux origines sociales des élèves. Ce constat montre que notre système scolaire ne parvient pas à réguler les inégalités sociales et représente un lourd obstacle pour permettre à notre pays de relever les défis de demain.*

*Le climat des collèges, en termes de vie scolaire, en est également affecté et la conjonction de ces éléments n'est pas favorable à un nombre non négligeable d'établissements dans un contexte d'assouplissement de la carte scolaire.*

## LE COLLÈGE UNIQUE

Mis en place en 1975, il fait régulièrement l'objet de critiques dans notre pays.

On voit d'ailleurs émerger actuellement un certain nombre de propositions suggérant le rétablissement de l'examen d'entrée en 6<sup>e</sup> ou la création de filières pré-pro dès la 4<sup>e</sup>. Mais, comme l'exprime Nathalie Mons, sociologue, dans un article du *Monde* du 16 novembre 2010, il se pourrait que ces solutions préconisées pour « sauver » cette école malade tendent à déconstruire un des derniers instruments français du « vivre ensemble », « de fausses bonnes solutions apportées à un vrai problème ». Selon elle, les différentes études internationales convergent pour montrer que le collège différencié est associé à un niveau scolaire bas et à des différences sociales plus importantes que l'école

unique. Le modèle d'école unique s'avère alors plus efficace et plus égalitaire.

Pendant, ces modèles d'école unique comportent des caractéristiques communes : une croyance dans le principe d'éducabilité, un consensus politique entraînant l'adhésion des acteurs et une cohérence dans les réformes successives, accompagnés d'un ensemble de caractéristiques et d'organisation scolaire, tels le refus de classes de niveaux, une pédagogie adaptée aux classes hétérogènes (tutorat et accompagnement), une ouverture sur des disciplines non académiques, une autonomie des établissements dans un cadre national prescriptif...

L'immobilisme ne pourrait donc constituer une réponse adaptée à une demande légitime d'une plus grande égalité sociale et d'acquis plus solides et mieux identifiés pour tous afin d'être

en mesure de répondre aux besoins économiques et sociaux de notre pays.

## LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES

Armer le collège de la logique du socle commun de connaissances et de compétences constitue probablement le bon moment pour réfléchir à l'organisation et au fonctionnement de l'échelon intermédiaire de notre système éducatif. Sans occulter une réflexion systémique par rapport au lycée et au lycée professionnel, on peut s'interroger sur le sens et le contenu d'un travail articulé entre le premier degré et le collège plutôt que sur l'accompagnement de la rupture entre ces deux niveaux d'enseignement :



comment articuler les exigences plutôt qu'accompagner les marches à franchir ? C'est bien dans la logique d'un socle commun en construction qu'il nous faut avancer en termes d'exigences, de démarches pédagogiques et de progressivité des acquis.

Des expérimentations pédagogiques et organisationnelles (démarches pédagogiques inductives, interdisciplinarité, prise en compte du rythme de travail et de différents temps de l'élève) ont été activement

menées ces dernières années, dont on a pu évaluer les effets, et peuvent apporter des éléments de réflexion pertinents sur ce qu'il est possible de généraliser.

tiques consécutifs au vote de la loi de 2005 montrent la prégnance dans la société française du dogmatisme lié à l'évaluation, d'un attachement inconsidéré aux moyennes et d'une certaine idée du mérite.

## SNPDEN ET SOCLE COMMUN

Le syndicat a toujours soutenu la logique du socle commun de connaissances et de



compétences dans la mesure où, pour la première fois, une loi définit précisément les acquisitions attendues en fin de scolarité obligatoire. Mais la mise en œuvre du socle commun a pris un retard considérable puisqu'il a fallu près de cinq ans après le vote de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école pour voir apparaître les premiers livrets de compétences au collège.

C'est donc dans cette logique qu'il nous faut faire évoluer l'architecture du collège et le lien avec les écoles élémentaires pour donner du sens et de la réalité à la continuité pédagogique et éviter ainsi les ruptures qui s'avèrent toujours fatales aux élèves les plus fragiles. Dans cette perspective, le collège devient bien le prolonge-

Mais réformer le collège nécessite à la fois une volonté politique forte et des relais suffisants à chaque niveau de notre institution pour appuyer une démarche pragmatique et un réel accompagnement sur le terrain propre à redonner confiance aux acteurs de terrain.

Or, les attermoissements poli-

compétences dans la mesure où, pour la première fois, une loi définit précisément les acquisitions attendues en fin de scolarité obligatoire. Mais la mise en œuvre du socle commun a pris un retard considérable puisqu'il a fallu près de cinq ans après le vote de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école pour voir apparaître les premiers livrets de compétences au collège.

C'est donc dans cette logique qu'il nous faut faire évoluer l'architecture du collège et le lien avec les écoles élémentaires pour donner du sens et de la réalité à la continuité pédagogique et éviter ainsi les ruptures qui s'avèrent toujours fatales aux élèves les plus fragiles. Dans cette perspective, le collège devient bien le prolonge-

ment de connaissances et de

## Enquête PISA : une dégradation préoccupante des résultats de la France !

*L'intérêt de l'enquête PISA est qu'elle a maintenant 10 ans d'existence et qu'elle permet donc une mise en perspective sur une base fiable car constante. PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) classe en effet, tous les 3 ans, le niveau de compétences des élèves de 15 ans dans les pays de l'OCDE et partenaires.*

Les évaluations portent sur 3 domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique, la culture scientifique. Sur ces 3 items, la France occupe une position moyenne (496 points en compréhension de l'écrit moyenne/OCDE : 493 ; 497 points en culture mathématique/OCDE : 497 ; 498 en culture scientifique/OCDE : 501).

Des données rassurantes *a priori* : la France serait « un élève moyen », ce qui donnera lieu à ce constat quelque peu confondant dans une dépêche de l'AEF, « PISA 2009 : la France « peut mieux faire » selon Luc Chatel » (7 décembre 2010).

Une formule lénifiante qui tranche avec celles de l'UNSA-Éducation (« criantes inégalités »), voire avec l'éditorial du *Monde* du mercredi 8 décembre 2010 (« La France, pays du grand écart scolaire »). De fait, nous sommes bien placés pour savoir qu'une moyenne n'a qu'une valeur très relative... Mais quelles sont les raisons qui expliquent ce regard décalé sur les résultats ?

Le comparatif dans le temps donne des indications plus précises mais aussi plus incisives, plus tranchantes :

- En 2000, la France obtenait 505 points en lecture et 496 en 2009, une baisse de 9 points qui a principalement eu lieu entre 2000 et 2006 (488 points). Sur ce point, la France passe de la 12<sup>e</sup> place en 2000 à la 18<sup>e</sup> place en 2009 sur 26 pays.
- La baisse des résultats en mathématiques est de 14 points depuis 2003 (511 points) mais, là aussi, la baisse a surtout eu lieu entre 2003 et 2006 (496 points), 497 en 2009. La France passe de la 13<sup>e</sup> place en 2003 à la 16<sup>e</sup> place.

La culture scientifique gagne, pour sa part, 3 points entre 2006 et 2009. La France se maintient à la 21<sup>e</sup> place entre 2006 et 2009.

La France a ainsi connu, c'est l'avis de Bernard Hugonnier – directeur adjoint à l'éducation de l'OCDE – une première dégradation entre 2000 et 2006 puis une stabilisation de 2006 à 2009. Mais, de fait, la France perd des places symboliques...

Pour mémoire, ce sont les acquis des élèves de 15 ans qui sont évalués, soit les élèves en troisième de collège ou en



ment naturel du premier degré et non ce « petit lycée » préparant implicitement aux seules formations du lycée général.

Notre organisation réunie en congrès en mai 2009 a voté à l'unanimité le texte suivant : « L'équilibre territorial doit permettre d'ouvrir une réflexion sur le lien à construire entre le 1<sup>er</sup> degré et le collège. Au vu de l'expérience des réseaux d'éducation prioritaire, il n'apparaît pas souhaitable de restreindre la construction d'un établissement public au seul 1<sup>er</sup> degré tel que l'envisage la proposition de loi « EPEP ». Sur ces bases, « l'EPLÉ du socle commun », associant le collège et les écoles de son secteur de recrutement, pourrait désormais trouver sa légitimité ».

### LA LOGIQUE DES LIENS

Cette réflexion s'inscrit dans un ensemble de logiques inhérentes à notre système éducatif mais nécessite un véritable dialogue avec les acteurs impliqués tant sur le premier que le second degré.

Quatre éléments fondent l'intérêt de ce lien :

- **Une logique pédagogique :** la mise en place d'un réseau écoles-collèges permettrait une continuité dans les actions et les apprentissages et davantage de cohérence, notamment dans la prise en charge des élèves en difficulté et dans les pratiques d'évaluation.
- **Une logique temporelle :** cet « EPLÉ du socle commun » correspondrait au temps de la scolarité obligatoire. La loi d'orientation sur l'école de 2005 « garantit » à chaque jeune quittant le système éducatif l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences.
- **Une logique territoriale :** le principe de constitution de réseaux déjà à l'œuvre dans le cadre des dispositifs de réussite scolaire fournit un exemple de maillage territorial pertinent. Face aux difficultés parfois rencontrées dans le cadre de l'assouplissement de la carte scolaire et dont des élus locaux se font aussi l'écho, le lien renforcé entre les écoles et le collège de secteur permettrait en amont de mieux réguler ces difficultés. Il ne

s'agit pas de revenir à une situation antérieure en matière de sectorisation mais le lien renforcé entre les deux niveaux peut avoir un effet non négligeable dans l'approche des familles.

- **Une logique de projet :** la création d'un tel réseau pourrait s'appuyer sur les analyses faites dans les écoles et au collège, sur les projets d'école et d'établissement et sur les actions déjà en place de liaison école-collège. Il s'agirait de fédérer les différents acteurs pour assurer la réussite scolaire des élèves et envisager leur scolarité en termes de parcours en continuité de la maternelle à la fin de la 3<sup>e</sup>. Les compétences professionnelles des enseignants pourraient jouer en complémentarité au regard des projets à mener. Le réseau deviendrait alors l'unité fonctionnelle et pertinente au regard des objectifs assignés par la loi de l'acquisition par tous du socle commun de compétences et de connaissances. Le fonctionnement en réseau tel qu'il a été mis en place avec efficacité dans les zones d'éducation prioritaire pourrait être, dans un premier temps, le modèle retenu : « un comité exécutif qui prépare, harmonise, régule les mesures destinées à faire vivre le réseau et rend compte de son activité aux conseils d'administration des collèges, aux conseils d'école et aux autorités académiques » (circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006). L'élaboration d'un projet de réseau devrait associer les parents d'élèves mais également les collectivités territoriales (commune et conseil général) et d'autres partenaires locaux.

### LES FACTEURS À PRENDRE EN COMPTE

Sans occulter de véritables différences, notamment en termes de culture professionnelle entre le premier et second degré, il apparaît à la fois des facteurs pouvant favoriser ce rapprochement et d'autres éléments contraignants à prendre en considération :

- **Des points d'appui :** les établissements français à l'étranger se fondent



sur un modèle qui réunit dans un même lieu l'école de la maternelle au lycée. Les SEGPA sont depuis longtemps intégrées au collège avec des échanges de service sur certaines disciplines. Les réseaux Ambition Réussite et les réseaux de réussite scolaire fonctionnent sur ce modèle. Au niveau des personnels, le recrutement des professeurs d'école et du second degré se fait maintenant au même niveau de diplôme et on constate, ces dernières années, que de nombreux directeurs d'école se présentent au concours de personnel de direction.

- **Des contraintes :** le rapprochement école/collège peut se heurter à une « culture 1<sup>er</sup> degré » qui s'oppose à un collège vécu encore comme « un petit lycée ». La mise en place du socle commun a pris un retard considérable dans les collèges où la place de la notation est privilégiée au détriment de l'évaluation des acquis. Les livrets de compétences doivent évoluer car ils sont peu lisibles (besoin d'harmonisation globale sur l'objectif et le public destinataire du livret) et difficiles à utiliser. Les programmes à alléger et à harmoniser (selon le HCE,





72 % des élèves ne maîtrisent pas les programmes en fin de 3<sup>e</sup>). Les collectivités de rattachement des écoles et des collèges ne sont pas les mêmes. La cartographie administrative diffère ; la chaîne hiérarchique, les statuts des personnels, les services et le temps scolaire sont différents. La place et le rôle des corps d'inspection est à préciser.

interrogés. La mise en confiance des équipes pédagogiques à partir des expériences déjà effectuées est un élément décisif pour que des évolutions se mettent durablement en place.

Il s'agit bien d'un enjeu politique ; notre école obligatoire doit être conçue dans sa globalité pour doter tout jeune, dans un *continuum* de formation, du bagage culturel, intellectuel et comportemental nécessaire à son parcours ultérieur.

Si l'on souhaite faire évoluer la situation du collège afin qu'il prenne mieux en compte les élèves qu'il accueille en 6<sup>e</sup> et qu'il soit en mesure de les faire tous progresser, il est nécessaire de repenser l'architecture du lien avec le premier degré.

Il nous paraît essentiel de s'appuyer sur une démarche fonctionnelle, de permettre à des collèges et à leurs écoles de secteurs d'expérimenter des dispositifs de fonctionnement en réseau, de favoriser les échanges d'enseignants entre le premier et le second degré, de renforcer l'accompagnement des équipes éducatives par un réel investissement dans la formation. Fonder l'école du socle commun, « une école fondamentale », dont notre société a besoin.

Lien : [www.eduscol.education.fr/cid45625/socle-commun.html](http://www.eduscol.education.fr/cid45625/socle-commun.html)

## LA RÉNOVATION DU COLLÈGE

C'est sous l'angle de la réflexion autour du socle commun et la garantie de son obtention par tous les élèves en fin de 3<sup>e</sup> qu'il nous faut envisager la rénovation du collège. Il est indispensable de mettre en place un accompagnement qui engage une réelle réflexion afin que les « compétences » ne s'opposent pas aux « savoirs » : ce sont bien les modes d'apprentissage des élèves qui sont



Catherine PETITOT  
Secrétaire générale  
adjointe

[cpetitot@ac-nice.fr](mailto:cpetitot@ac-nice.fr)



Isabelle BOURHIS  
Secrétaire nationale  
« Éducation et  
pédagogie »

[isabelle.bourhis@ac-creteil.fr](mailto:isabelle.bourhis@ac-creteil.fr)

seconde. Ces données confortent avec insistance la nécessité de rénover le collège et d'instaurer un établissement du socle commun.

D'autant que ce classement masque un accroissement des inégalités : l'écart se creuse entre les élèves en difficulté et ceux qui sont performants. Le groupe des élèves les moins performants dans la maîtrise de la langue et de la compréhension d'un texte, comme en mathématiques, s'est élargi : la part des élèves se heurtant à des difficultés passe de 15,2 % en 2000 à 19,8 % en 2009. En mathématiques, elle était de 16,6 % en 2000 ; elle est de 22,5 % en 2009. Ainsi, en 10 ans, la part de ces jeunes en difficulté a augmenté de 5 points. Cet état de fait rejoint le constat relevé dans le bilan national des RAR : ce bilan fait apparaître, en effet, entre 2006 et 2010, « une aggravation des écarts dans la maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques, en fin de troisième, et du taux d'orientation de seconde GT en première générale ». Cette donnée affecte davantage les garçons que les filles.

*A contrario*, les élèves « brillants », les *top performers* passe de 8,5 % en 2000 à 9,6 % en 2009, tout au moins pour la lecture. En mathématiques, ce pourcentage passe de 15,2 % en 2003 à 13,8 % en 2009. Autrement dit, le système éducatif en France fonctionne relativement bien pour les élèves qui ont des facilités mais il fonctionne mal, voire de plus en plus mal, pour les élèves en difficulté.

Cette situation peu enviable est corrélée par l'écart qui se creuse entre les performances des jeunes « nés en France » et celles des migrants. Cet écart s'élevait à 48 points en 2000 ; il représente aujourd'hui 60 points quand la moyenne des pays de l'OCDE a baissé d'un point sur cette même période pour s'établir à 43 points en 2009.

Il n'y a pas de fatalité dans cette dégradation préoccupante : « Les pays se distinguent les uns des autres non seulement par leur performance moyenne mais également selon l'efficacité avec laquelle ils atténuent l'impact du milieu socio-économique et familial sur la performance » (note de présentation des résultats de l'enquête PISA). C'est cette égalité des chances dans l'apprentissage et l'équité du rendement de l'apprentissage qui s'amenuisent en France : l'impact du milieu socio-économique et des diverses caractéristiques familiales sur la performance est plus grand que la moyenne de l'OCDE. Les caractéristiques du milieu familial expliquent à elles seules 28 % de la variation des performances scolaires en France contre 22 % - moyenne OCDE. L'école des héritiers décrite par Bourdieu et Passeron est toujours d'actualité.

Ainsi que le souligne le SNPDEN, cette dégradation n'est qu'un marqueur à la fois de « l'évaporation d'une politique compréhensible de l'Éducation nationale et de l'abandon de l'école aux mécanismes sociaux ». Au-delà, ce sont le rôle de l'État central, la volonté active de corriger les inégalités sociales qui sont interpellés par l'enquête PISA.

Patrick Cambier

Permanent

[patrick.cambier@snpden.net](mailto:patrick.cambier@snpden.net)



Lysiane Gervais et Corinne Laurent ont interviewé trois personnels de direction sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences. L'enquête a essentiellement porté sur la mobilisation des équipes, les outils utilisés, la communication à destination des élèves et des familles. Quels sont les freins et les perspectives d'évolution exprimés par les collègues ?

## Enquête sur le socle commun



**Christine GIBON-ALPHAND**  
Principale adjointe  
Collège M. Curie  
Paris  
(Éducation prioritaire)



**Philippe VERDIER**  
Principal  
Collège J. Prévert  
Bourg-sur-Gironde  
Académie de Bordeaux



**Stéphane RAVACHE**  
Principal adjoint  
Collège Manon Cormier  
Bassens  
Académie de Bordeaux

**Avec quelle méthode ? en réunion plénière ? en conseil pédagogique ? en équipes pluridisciplinaires ? Avez-vous banalisé des heures pour la mise en place du socle commun ?**

**Christine :** Le 28 juin 2010, réunion plénière pour donner la consigne suivante : au regard des programmes officiels, cerner, dans le livret de compétences, ce que chaque discipline peut évaluer et prévoir des modes d'évaluation en 3<sup>e</sup> au fil de l'année scolaire.

1<sup>re</sup> semaine de janvier 2011 : conseils d'enseignement. Consignes : au regard du socle commun de connaissances et de compétences :

- Confirmer ou rectifier les compétences à évaluer par discipline prévues en juin 2010.
- Pour les mathématiques, le français et l'histoire-géographie-éducation civique, identifier des compétences du socle commun à évaluer au brevet blanc et élaborer les sujets.
- Élaborer des propositions pour le conseil pédagogique du 10 janvier répondant aux questions suivantes : comment, techniquement et pédagogiquement, évaluer cette année, dans de brefs délais, les élèves de 3<sup>e</sup> ? Comment mettre en œuvre une évaluation de compétences progressive, en cours de scolarité, dans chaque discipline, depuis la 5<sup>e</sup> jusqu'à la 3<sup>e</sup> ?

### LA MISE EN ŒUVRE

**Direction : À quel moment la réflexion sur le socle commun a-t-elle été engagée ? l'année scolaire dernière ? avant les vacances ? au moment de la rentrée ?**

**Christine :** La réflexion a été engagée en fin d'année scolaire 2009-2010, lors d'une journée de concertation (28 juin 2010). D'autres sujets étaient également à l'ordre du jour, ce 28 juin : histoire des arts, évaluation des actions du projet d'établissement.

**Philippe :** La réflexion a été engagée en 2008 par mon prédécesseur puis s'est déroulée pendant 3 ans, à travers l'accompagnement de Vincent Guédé

et d'Anne Hirribarren du collège expérimental Clisthène de Bordeaux, dans le cadre d'une expérimentation article 34 sur l'évaluation par compétences sur l'ensemble du niveau 6<sup>e</sup>. La réflexion a immédiatement dépassé le strict cadre du socle commun pour s'orienter sur l'évaluation formative par compétences de l'ensemble du programme. L'expérimentation touche aujourd'hui l'ensemble du niveau 6<sup>e</sup> et l'ensemble du niveau 5<sup>e</sup>. *Stricto sensu*, la mise en place du socle commun s'est faite cette année autour de la définition des référentiels disciplinaires, d'abord dans l'établissement, puis sur la ZAP.

**Stéphane :** La réflexion sur le SCCC a été engagée à la rentrée 2010, à l'occasion du renouvellement complet de l'équipe de direction et en prévision du nouveau projet d'établissement.



10 janvier 2011 : conseil pédagogique.  
Ordre du jour :

- Voir comment, techniquement et pédagogiquement, évaluer cette année les élèves de 3<sup>e</sup>.
- Voir comment mettre en œuvre une évaluation de compétences progressive, en cours de scolarité, dans chaque discipline, depuis la 6<sup>e</sup> jusqu'à la 3<sup>e</sup>.

11 janvier 2011 : diffusion, par l'équipe de direction à l'ensemble des professeurs et CPE, d'un compte rendu complet du conseil pédagogique du 10 janvier avec réponses aux questions posées, décisions prises et échéances à venir.

**Philippe** : La méthode est multiple. Le conseil pédagogique est un espace de dialogue régulier sur les outils, la rationalisation et la faisabilité des dispositifs mis en œuvre. L'accompagnement des deux premières années s'est fait sous la forme de formations d'établissement pour l'ensemble des personnels concernés (4 journées en deux ans). Ensuite des demi-journées ont été banalisées (2) et la journée de solidarité est consacrée à la réunion en groupes de travail sur le projet d'établissement qui intègre évidemment la mise en œuvre du socle.

**Stéphane** : L'équipe de direction a reçu individuellement chaque enseignant ; ensuite un questionnaire leur a été proposé. Les réponses ont été confrontées aux données du collège (statistiques, orientation...) en assemblée plénière. L'enseignement par compétences est alors apparu comme un levier pour améliorer la réussite des élèves. Le conseil pédagogique a été mobilisé pour orienter la démarche. Une heure/quinzaine a été banalisée pour la concertation à la rentrée 2011 pour tous les enseignants.

#### Sur quels niveaux avez-vous axé votre travail de mise en œuvre cette année ?

**Christine** : Nous avons axé notre travail sur tous les niveaux avec davantage de contraintes et des délais plus courts donnés pour la validation en classe de 3<sup>e</sup> : fin du 2<sup>e</sup> trimestre pour B2i et compétence 4 et début avril pour les 6 autres compétences.

**Philippe** : Nous sommes sur l'ensemble des niveaux.

**Stéphane** : À la rentrée 2011, toutes les 6<sup>e</sup> bénéficient d'un enseignement par compétences, sans note. Les 3<sup>es</sup> sont expérimentales en prévision de la rentrée 2011.

#### Quelle liaison avec le premier degré ? Qu'avez-vous envisagé pour les élèves de CM2 qui n'auront pas validé le palier 2 ?

**Christine** : Les livrets de compétences nous ont été transmis par certaines écoles primaires. Rien n'est prévu actuellement dans notre établissement concernant l'acquisition de compétences du palier 2.

**Philippe** : Nous avons eu plusieurs réunions de travail avec le premier degré et nous devrions utiliser le même logiciel d'évaluation par compétences. Pour ceux qui n'auraient pas validé le palier 2, je ne vois qu'un dispositif de type PPRE.

**Stéphane** : La liaison se fait sur les compétences justement. Avec l'appui de l'IEN de secteur, les enseignants de CM2 et de 6<sup>e</sup> travaillent à la mise en œuvre de compétences communes ; l'histoire des arts est également un levier de la liaison. La non-validation du palier 2 n'a pas encore fait l'objet d'un traitement spécifique, si ce n'est sa validation « naturelle » en 6<sup>e</sup>.

## LES PROFESSEURS ET LE PILOTAGE DU DISPOSITIF

#### Y a-t-il eu une formation sur le socle commun à destination des enseignants ? si oui, selon quelle modalité (rectorale, BEF, sur site...)?

**Christine** : Oui, tous les professeurs ont été réunis par les IA-IPR de leur discipline. De plus, un IA-IPR de lettres est intervenu dans notre collège, à la demande du chef d'établissement, pendant le conseil d'enseignement de début janvier. Une réunion de bassin a eu lieu également, animée par des IA-IPR où étaient conviés les chefs d'établissement,

ainsi que quelques professeurs désignés dans chaque établissement.

**Philippe** : Oui, sur site d'abord puis pour l'ensemble de la ZAP (interventions d'IA-IPR et d'IEN).

**Stéphane** : Nous avons privilégié la formation par les pairs en permettant à nos enseignants d'aller assister à des enseignements, d'autres professeurs expérimentant déjà les compétences. Nous avons également sollicité les IA-IPR sur cette thématique.

#### Des réunions de concertation sont-elles mises en place ? À quel rythme ? Animées par qui ? Pour quoi faire ?

**Christine** : Des « conseils de socle » sont prévus pour les classes de 3<sup>e</sup>, mi-avril. Ils réuniront les membres d'une même équipe pédagogique sous la présidence de l'équipe de direction. Seront étudiés alors les cas des élèves en difficulté qui n'ont pas acquis toutes les compétences. A partir de ces constats, pour certains items, lorsque cela s'avèrera possible, seront mises en place des séances de remédiation. Pour les autres niveaux, ces conseils auront lieu au mois de mai.

**Philippe** : La mise en œuvre est d'abord très chronophage. C'est pour cela qu'un accompagnement et une concertation sont indispensables. Il y a des évolutions nécessaires à la faisabilité, des rationalisations à construire si l'on veut installer l'expérimentation dans le temps et y inscrire ceux qui arrivent et n'ont pas participé au début.

**Stéphane** : L'heure de concertation est bimensuelle pour tous les enseignants : il s'agit ou de réunions plénières ou de groupes de travail ou de réunions par discipline. Il s'agit de coordonner les pratiques ou les évaluations entre enseignants.

#### Est-il prévu des évaluations intermédiaires en cours d'année ? selon quelles modalités ?

**Philippe** : Oui, de fait sur les niveaux 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. En 4<sup>e</sup>, en fin d'année, afin de



mettre en place un dispositif de remédiation pour ceux qui risqueraient de ne pas atteindre le socle (reformulation d'un dispositif « anti-décrochage »).

**Stéphane :** Les évaluations intermédiaires du dispositif sont faites avec l'appui de la direction de la pédagogie du rectorat de Bordeaux. Nous sollicitons aussi les IA-IPR. Enfin, la mise en place d'un groupe de travail sur le bassin est également un mode d'autoévaluation.

### Comment va s'effectuer la validation finale ?

**Christine :** Pour les 3<sup>es</sup>, probablement début juin, avant le conseil de classe.

**Philippe :** En conseil de classe, en fin de 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>. Ensuite sur LPC qui est l'instrument de validation institutionnel et qui se limite à « Acquis » et « Non acquis ». Dans le cadre du travail sur l'évaluation formative, nous avons quatre niveaux : « Acquis », « Presque acquis », « En voie d'acquisition » et « Non acquis ».

**Stéphane :** Le logiciel Sacoche permet aux professeurs de valider des compétences toute l'année. La certification se fera en fin de 3<sup>e</sup> permettant aux élèves d'atteindre le niveau attendu, voire supérieur, en langue par exemple (et pas seulement le A2).

### Quelle est l'implication des enseignants (dans la préparation et dans l'application) ?

**Christine :** Au collège Marie Curie, bien qu'émettant des réserves sur le bien-fondé de l'instauration du socle, les enseignants prennent au sérieux ce dispositif et posent de nombreuses et pertinentes questions. Les professeurs de français, mathématiques, histoire-geographie, à l'occasion du 1<sup>er</sup> brevet blanc en janvier, ont prévu des items à évaluer. Tous se sentent démunis cependant par rapport à la mise en pratique de la remédiation individualisée en cas d'items non validés. Ils disent que cette question n'a jamais été abordée lors des réunions avec les IA-IPR.

**Philippe :** Ils sont totalement acteurs. Cette année est la première année de

validation. On va tester avec les professeurs principaux. Ensuite, on évaluera et on mettra le sujet à l'ordre du jour d'un conseil pédagogique.

**Stéphane :** La très grande majorité des enseignants sont impliqués : ils ont bâti de manière autonome des grilles didactiques de compétences reliées au SCCC. La mutualisation des pratiques, la concertation, l'écoute attentive de l'équipe de direction et des corps d'inspection et la qualité des enseignants y sont pour beaucoup.

### Quelle a été ou est la demande des enseignants ?

**Christine :** Ce sont plutôt des questions d'ordre technique, soulevées en conseil pédagogique par les professeurs :

- Le B2i est-il équivalent à la compétence 4 ? Si oui, faut-il, comme auparavant, que 80 % des items le composant soient acquis pour valider la compétence 4 ?
- Doit-on, pour les autres compétences, considérer également que 80 % des items soient acquis pour valider ?
- Va-t-on mettre en place le logiciel Sacoche dans notre collège ?
- Quels moyens se donne-t-on au sein de l'établissement pour mettre en place des dispositifs de remédiation avant la validation finale ?
- Quand et comment informe-t-on les élèves, les familles concernant le socle et la validation progressive des items ?
- La COP va-t-elle être associée à la validation de la compétence 7 ?

**Philippe :** Éviter la chronophage. Construire un système efficace et rationnel. Le collège est dans une culture du dialogue. Cela facilite les évolutions.

**Stéphane :** Du temps pour se concerter, pour évaluer leurs pratiques ou les mettre en commun, des outils pour la remédiation. Quand et comment remédier à une compétence non acquise : pédagogie différenciée vs pédagogie du soutien ?

## COMMUNICATION VERS LES ÉLÈVES ET LES FAMILLES

### Comment avez-vous fait l'information aux élèves ? Aux familles ?

**Christine :** L'équipe de direction va intervenir prochainement dans les classes de 3<sup>e</sup>, en appui au professeur principal, pour présenter le socle aux élèves. Les familles seront informées lors de la prochaine réunion sur l'orientation.

**Philippe :** L'information est faite dès les visites des personnels de direction dans les classes de CM2, en avril/mai. À la rentrée, l'information est faite par une réunion des parents de 6<sup>e</sup> avec les professeurs principaux. En 3<sup>e</sup>, cette année, un courrier explicatif est distribué aux familles.

**Stéphane :** L'année précédente, l'équipe de direction, accompagnée d'un enseignant, s'est rendue dans toutes les écoles du secteur pour informer les parents et les futurs 6<sup>es</sup> du dispositif. À la rentrée, nous avons réuni les familles de 6<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> pour présenter le projet. Les grilles de compétences ont été adressées à toutes les familles des 6<sup>es</sup> et sont consultables sur Sacoche.

### Avez-vous utilisé le diaporama ministériel ?

**Christine :** Non.

**Philippe :** Non.

**Stéphane :** Non car nous étions déjà trop avancés.

### Avez-vous mis en place un outil spécifique de communication avec les familles ?

**Christine :** Non.

**Philippe :** Nous travaillons à l'utilisation du site internet et de l'ENT Argos.

**Stéphane :** Les degrés d'acquisition des compétences des élèves sont accessibles à tout moment dans l'icône « Sacoche » du site Web de l'établissement. Aux réunions parents-professeurs,



les enseignants remettent une synthèse des appréciations et un bilan des compétences au lieu du traditionnel bulletin.

## L'OUTIL INFORMATIQUE

### Avez-vous testé LPC dans Sconet? Qu'en pensez-vous?

**Christine** : Il a été visualisé par l'équipe de direction mais pas réellement testé. Cette application semble accessible.

**Philippe** : C'est un outil de validation que nous n'utilisons que pour la validation.

**Stéphane** : Pas encore. Nous attendons les certifications dans Sacoche que nous transférerons. Le seul regret, c'est que LPC n'accepte pas, *a priori*, d'import de fichiers.

### Quelles délégations avez-vous prévues? A qui?

**Christine** : Des délégations ont été attribuées aux coordonnateurs de discipline et professeurs principaux de 3<sup>e</sup> dans un premier temps.

**Philippe** : PP/CPE/équipe de direction. Ceci dit, la question reste ouverte. Par exemple, les enseignants impliqués dans le dispositif anti-décrochage (dit « le socle pour tous ») peuvent tout à fait être intégrés aux délégations.

**Stéphane** : Aucune pour le moment. Si on peut importer Sacoche dans LPC, nous n'aurons pas à en faire. Sinon on devrait certifier globalement à partir des certifications faites par les enseignants dans Sacoche.

### Avez-vous choisi d'utiliser un logiciel supplémentaire à LPC (pronote, oasis etc.)? Si oui, pourquoi?

**Christine** : Cette question est encore en débat dans l'établissement. Certains professeurs souhaiteraient adopter Sacoche; d'autres trouvent qu'il est trop contraignant (évaluation de chaque item trop fastidieuse).

**Philippe** : Nous utilisons le logiciel Sacoche qui permet de travailler l'évaluation par compétences de façon formative et d'aller vers une plus grande différenciation pédagogique et une personnalisation des parcours. LPC est certificatif et ne permet pas de changer les pratiques.

**Stéphane** : Hormis Sacoche, pas d'autres logiciels.

## POUR CONCLURE

### Quels sont ou ont été les contraintes majeures, les freins à la mise en œuvre du socle?

**Christine** : Le partage des items, domaines et compétences n'a pas été le problème majeur au collège Marie Curie, où les professeurs sont pour la plupart dynamiques et ouverts. En revanche, le manque de formation des professeurs sur les points suivants constitue un vrai obstacle : les méthodes pédagogiques autres que le cours magistral, la pédagogie différenciée, la mise en œuvre de remédiations auprès des élèves.

**Philippe** : Sans accompagnement ni formation, les freins sont décuplés. La hausse des effectifs dans les classes n'aide pas à la mise en œuvre d'une personnalisation croissante des parcours et à la différenciation pédagogique que l'évaluation par compétences permet et infère. La démarche est chronophage. Elle demande du travail d'équipe, disciplinaire et interdisciplinaire. De plus, la période, avec ses restrictions budgétaires, n'aide vraiment pas à ce qui équivaut, tout de même, à une sacrée transformation et donc à une véritable mobilisation.

**Stéphane** : Une partie des enseignants ne souhaite pas changer ses pratiques, attachés à tout prix aux notes et lassés peut-être par les nouvelles réformes trop fréquentes et peu suivies. Une autonomie réelle et renforcée doit être facilitée pour les EPLE pour affecter les moyens à une pédagogie différenciée, à une remédiation adaptée. Enfin, il est nécessaire de lever l'ambiguïté entre un enseignement par compétences et un DNB évalué

par note. Il reste aussi à s'assurer de l'usage du palier 3 en lycée. À quand un palier 4, équivalent du bac, pour assurer la continuité du SCCC?

### Quelles sont, selon vous, les conséquences positives de la mise en œuvre du socle commun?

**Christine** : La mise en œuvre du socle permet aux personnels de direction d'aborder, avec les professeurs et CPE, un dialogue et une réflexion pédagogiques approfondis. Il faudra voir sur le long terme si ce type d'évaluation censée être formative peut parvenir à motiver les élèves.

**Philippe** : Les conséquences positives de l'expérimentation sont d'abord un changement de regard sur l'élève et une évolution des pratiques, une réflexion plus approfondie sur les fameuses compétences transversales, l'apprendre à apprendre, ce qui relie exigences de comportement et enjeux d'apprentissage. Pour moi, c'est un des enjeux.

**Stéphane** : Un travail en équipes disciplinaires, pluridisciplinaires, une évaluation formative pour les élèves qui leur donnent toujours la possibilité de progresser, une possibilité de certification plus élevée que celle attendue pour les meilleurs élèves (rien n'empêche de valider plus loin), un outil de pilotage partagé avec les IEN et IA-IPR, une vraie liaison école-collège-lycée basée sur les élèves et pas seulement sur les projets portés par les enseignants, une valorisation du collège située dans une zone sensible.



Interview d'une inspectrice d'académie - inspectrice pédagogique régionale sur le socle commun.

## Le point de vue d'une IA-IPR



Véronique BOULHOL  
IA-IPR de lettres  
Académie de Versailles

De manière générale, si la réflexion était engagée en amont en académie, on peut dire que c'est l'élaboration des premiers outils de travail d'aide à la mise en œuvre qui signe le passage d'une interrogation collective à un début d'appropriation, c'est-à-dire au premier trimestre 2007. A cette fin, un GTI « Socle commun et évaluation des compétences » a été créé (un GTI est, dans mon académie, une structure de travail et de pilotage académique, « groupe de travail et impulsion », qui réunit des inspecteurs, des chefs d'établissement, des professeurs sur chacune des priorités nationales) ; il y a ainsi un GTI « Impulsion et accompagnement de la politique culturelle », un GTI « formation des maîtres », etc.).

### LES OUTILS

Les travaux du groupe de travail, toujours très actif à ce jour, ont donné lieu à l'élaboration d'un outil, le « damier », en ligne sur le site de l'académie, qui croise compétences et disciplines avec des exemples de mise en œuvre.

En janvier 2009 a également été mis en ligne un diaporama pour aider à l'appropriation du socle, ainsi qu'un second en septembre 2010, articulé avec les LPC.

D'autres outils sont élaborés au fur et à mesure de la réflexion commune menée de manière inter-catégorielle dans le GTI et mis à disposition de l'ensemble des acteurs sur le site :

- une plaquette qui présente des pistes de logiques d'action et des définitions de termes afin de clarifier et harmoniser les échanges en établissement ;
- un mémento à destination des chefs d'établissement.

### LES FORMATIONS

Les actions d'information et de formation en direction des enseignants ont pris un rythme plus soutenu depuis la rentrée 2009 afin de favoriser la mise en œuvre sur le terrain. Les bassins ont été sollicités pour organiser des réunions de travail avec les principaux et des enseignants de leurs équipes, dans lesquels les inspecteurs, notamment (mais pas seulement) correspondants de bassins, ont accompagné la réflexion, par exemple, sur un bassin que j'ai suivi d'un groupe de pilotage spécifique – inspecteurs correspondants, animateurs de bassin, groupes interdisciplinaires de professeurs.

À la rentrée 2010, un séminaire académique sur le socle commun et les enjeux de son évaluation, et le LPC, a été organisé afin de mutualiser les pratiques ; il a été décliné en séminaires départementaux inter-catégoriels et inter-degrés.

On peut noter que, parallèlement, l'enseignement de l'histoire des arts et son entrée dans l'évaluation, dans le cadre du brevet, ont fourni une entrée dynamique depuis 2009 à la réflexion sur le socle commun : la question de l'évaluation des compétences, les modalités de passation des candidats, qui nécessitent une organisation spécifique, la mutualisation des apprentissages et de leur évaluation que ce nouvel enseignement induit ont suscité des questions dont la réponse est transférable plus largement à l'ensemble des questions sur l'apprentissage des compétences et l'articulation entre disciplines et « piliers » du socle. Ainsi, les stages de formation des enseignants (PAF), dont l'HDA est l'entrée, proposent et développent des ateliers sur l'évaluation des compétences, notamment en lien avec les TICE, mais aussi la culture humaniste.

La demande des enseignants est très forte en terme de formation, à la fois sur les compétences elles-mêmes, leur nature, leurs articulations avec les disciplines dans le cadre de la classe, leur apprentissage, et leur évaluation, le degré d'acquisition, la lisibilité aussi de la restitution en regard de l'évaluation terminale et la notation.

### LE SOCLE FAIT SON CHEMIN

Si tout est loin d'être en place encore, notamment dans les esprits des enseignants et donc dans leur pratique, le socle semble faire, au quotidien, son chemin et de plus en plus d'enseignants présentent des projets et préparations qui mentionnent les compétences travaillées et les modalités de leur évaluation. La grande difficulté, ou plutôt l'écueil auquel il conviendrait, à mon sens, aujourd'hui, d'être vigilant, réside dans le glissement d'un moyen à un contenu directement enseignable.

Il reste que le gain majeur de la mise en œuvre du socle commun pour l'évolution des pratiques enseignantes dans les établissements est la conscience chez les professeurs de la nécessité du travail en équipes, notamment interdisciplinaires, au-delà de la nécessité d'ailleurs, l'intérêt du partage de la réflexion qu'il présuppose et l'enrichissement de l'enseignement de chacun.

# La réflexion s'organise dans les académies

*Le SNPDEN a entamé une réflexion sur le collège du futur. De nombreux problèmes de dysfonctionnement sont soulignés par différents rapports (Grosperin, CSE...) ou auteurs (Nathalie Mons...).*



Au-delà du constat, une réflexion prospective est nécessaire. Le groupe d'animation de la réflexion académique a ainsi pointé :

- Quelles sont les attentes vis-à-vis du collège ? Quelles sont les lignes directrices que se fixe la Nation ? On évoquera notamment « la réussite de tous les élèves » mais quelle définition donner à cette réussite ?
- On pointe souvent la « violence scolaire » (violence symbolique) que le système impose aux élèves qui ne « réussissent » pas. L'idéologie dominante de la sélection républicaine doit-elle être maintenue comme objectif pour le collège ?
- La notation et le DNB doivent-ils être supprimés ? Faut-il remettre en



cause la sélection par les notes ? Les attitudes (souvent à corps défendant) des membres du corps enseignant, chargés de l'éducation à l'orientation, informant sur certains métiers qui leur sont inconnus avec une image faussée : quelles représentations professionnelles ?

- Les outils d'évaluation des compétences sont logiquement dans la poursuite de l'école primaire. Le livret de compétences sera-t-il abandonné en fin de collège ou doit-il être poursuivi en lycée pour donner lieu à une certification ? Est-il envisageable de valider en collège au-delà du palier 3 (ex : valider le B1 en langues, etc.) ?

- L'autonomie et la contractualisation : quelles formes ?
- L'orientation des élèves et les représentations sociales sur les métiers manuels.
- La formation (initiale et continue) des enseignants doit-elle être calée sur les objectifs de l'école ? Importance de la mutualisation des travaux, en rupture avec l'individualisme des disciplines.
- Rythmes scolaires et rôle social de l'école, « gardien d'enfants ». Quelle influence sur la réussite ? Volume horaire hebdomadaire et intensité des apprentissages.
- Liaison entre ordres d'enseignement : échanges d'élèves, tutorat, échanges d'enseignants (entre lycées et collèges, sur la ZAP...).

Tous ces points (et d'autres éventuellement) doivent être débattus lors d'échanges au sein des départements. La synthèse de ces travaux sera dressée au sein de l'académie le mercredi 16 mars, de 14 à 16 heures, au lycée Pape Clément de Pessac.



Lysiane Gervais  
Bureau national  
« Éducation et pédagogie »

ly.gervais@yahoo.fr



La parole est donnée à Claire Krepper du SE-UNSA.

# Le SE-UNSA ouvre le chantier du collège

*À un moment où le collège était le grand absent des politiques ministérielles, où l'attention des politiques et des médias étaient focalisées sur la question du recrutement des élites, le SE-UNSA a choisi de replacer la question du collège et, plus largement, de la scolarité obligatoire au cœur de sa réflexion.*

Claire KREPPER  
Syndicat des enseignants-UNSA

Depuis la rentrée, nous proposons un blog, « Quel avenir pour le collège ? », regroupant interviews, analyses, comptes rendus d'actions menées dans les établissements. A travers cet outil, nous souhaitons que nos adhérents et, plus largement, la profession se réapproprient les termes d'un débat indispensable pour penser les évolutions nécessaires du système éducatif et du métier enseignant.

Nous sommes partis d'une réalité simple mais très régnante : l'agenda d'une organisation syndicale est trop souvent fixé par l'agenda ministériel. Or, cet agenda obéit à des logiques qui sont loin d'être toujours en phase avec les besoins du système éducatif. En clair, les priorités ministérielles ne sont pas les nôtres et nous avons décidé de ne plus être seulement réactifs mais aussi proactifs. Dès son arrivée rue de Grenelle, Luc Chatel a focalisé son action sur le lycée qui, à notre avis, n'était pas le chantier à ouvrir en priorité pour faire progresser le système éducatif.

## SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ET SOCLE COMMUN

Au SE-UNSA, nous soutenons depuis de nombreuses années que c'est sur la

scolarité obligatoire que doivent porter en priorité les efforts de la nation, efforts budgétaires, bien sûr, mais aussi efforts pédagogiques, pour atteindre l'objectif numéro un qui est qu'aucun élève ne doit sortir du système éducatif sans diplôme. Nous soutenons la logique du « socle commun » dans le sens où nous pensons que l'école doit pouvoir garantir à tous l'acquisition d'un ensemble de compétences indispensables, associant à la fois une culture commune et des capacités clés.

Or, c'est particulièrement au niveau du collège que cette logique du socle commun achoppe. Bien qu'elle soit affichée dans les textes officiels, elle prend insuffisamment corps sur le terrain. Le collège reste tiraillé entre deux logiques, celle de la sélection des élèves qui iront dans la voie générale du lycée (ce qu'il est de fait) et celle de la réussite de tous. Le « problème d'identité » du collège ne date pas d'aujourd'hui. Il s'enracine dans l'inachèvement de la réforme Haby, laquelle a ouvert l'accès du collège à la totalité d'une classe d'âge, sans redéfinir ses contenus et ses objectifs. Le collège « unique », cette école du peuple accueillante aux enfants du peuple, reste donc à construire.

## L'ENJEU DES PROCHAINES ÉLECTIONS

Au SE-UNSA, nous sommes persuadés qu'il sera au cœur de la prochaine

campagne présidentielle et au cœur des projets éducatifs des principaux partis politiques. Nous serons alors à un tournant capital. Soit nous opterons pour une « certaine diversification de l'offre de formation » au collège, comme l'a demandé le président de la République à son ministre récemment, c'est-à-dire que nous redonnerons une existence officielle aux filières différenciées au collège, soit nous opterons pour une « formation plus diversifiée pour tous », comme le recommande le Haut conseil de l'Éducation, c'est-à-dire que nous nous appuierons sur des contenus moins « académiques », faisant plus de place à des formes d'intelligence diverses et à des savoirs différents, pour former ensemble tous les jeunes au collège. C'est un choix fondamental qui aura des conséquences en termes d'efficacité et d'équité de notre système éducatif, en termes de cohésion sociale également. Nous souhaitons peser de tout notre poids sur ce choix.

## LANCER LE DÉBAT SUR LE COLLÈGE

C'est éclairer ce choix fondamental mais c'est aussi en tirer les conséquences sur les démarches pédagogiques, en matière d'évaluation et de certification, d'activités des enseignants, d'organisation de leur service. Sans oublier leur formation.

Nous syndiquons des enseignants de la maternelle au lycée. Nous constatons que ce sont ceux qui enseignent en collège qui nous font le plus part de leur souffrance professionnelle. Notre rôle est de chercher avec eux à améliorer leurs conditions de travail. Et ceci ne se limite pas à des revendications catégorielles. Nous sommes convaincus que les enseignants en collège souffriront moins quand leurs élèves souffriront moins également.

En lançant cette réflexion, le SE-UNSA s'inscrit complètement dans une filiation historique avec le SNI, promoteur de l'« école fondamentale ». Notre syndicat ne s'est jamais « contenté » d'assurer une défense catégorielle. Il s'est toujours impliqué dans la réflexion éducative et pédagogique, au service de la réussite de tous les élèves. C'est cette tradition qui nous porte aujourd'hui à vouloir esquisser les contours d'un nouvel horizon éducatif.



# Le rapport Groperrin : un premier élément de diagnostic du socle commun

*Le 17 novembre 2009, la commission des Affaires culturelles et de l'Éducation de l'Assemblée nationale créait une mission d'information sur « la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège ». Pendant trois mois, celle-ci, composée de onze députés, membres des différents groupes politiques, a procédé à de nombreuses auditions (35 au total) de personnalités – recteurs, inspecteurs généraux, historiens, sociologues – et d'organisations – syndicats, associations et organismes consultatifs – et s'est déplacée dans des collèges, en particulier dans des établissements de l'éducation prioritaire, classés « Ambition Réussite », pour y rencontrer enseignants et élèves.*

Il s'est agi, pour la mission, de faire le point sur la réforme du « socle commun », pour deux raisons :

- l'article L.122-1-1 du *Code de l'éducation* prévoyant que le gouvernement « présente tous les trois ans au parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire » et est resté, à ce jour, lettre morte ;
- la seconde raison de ce travail, qui conduit à examiner les performances du collège, tient au fait que les données disponibles laissent penser que les acquis des collégiens font en effet du surplace, voire se dégradent.

Parmi les auditeurs, nous pourrions noter quelques remarques croustillantes au sujet du collège :

- Le SNPDEN a déclaré que le collège est « le lieu qui souffre le plus ».
- Jean-Paul Delahaye, dans la *Revue française d'éducation comparée* n° 3 de septembre 2008, émet l'hypothèse que le collège a été « davantage conçu en fonction de son aval, le lycée [en particulier le



lycée général par lequel 35 % d'une classe d'âge accède au baccalauréat général], que de son amont, l'école primaire ».

- François Dubet déclare : « Le collège est un lieu improbable dont l'imaginaire est celui du lycée bourgeois alors qu'il accueille des classes de certificat d'études ».

Ce rapport pose une question et amène une problématique :

- Cinq ans après son adoption par le parlement, le socle commun existe-t-il au collège ?

- Relancer le socle commun pour rebâtir le collège unique.

**CINQ ANS APRÈS SON ADOPTION PAR LE PARLEMENT, LE SOCLE COMMUN EXISTE-T-IL AU COLLÈGE ?**

***Le socle commun, une ambition au service de tous les élèves***

À l'origine, nous pouvons penser que, pour des raisons diverses et variées, le collège est inefficace pour près de ¾ de ses élèves. Que ce soient les résultats de l'enquête PISA ou encore les enquêtes du HCE, les éléments chiffrés prouvent que le collège n'apporte pas ou peu d'efficacité pour les élèves.

Selon le rapport Groperrin, le collège est aussi le réceptacle des échecs du primaire ; toujours selon le rapport, le collège unique est un faux collège pour tous. De plus, il n'a pas connu une croissance de ses moyens comparable à celle des autres secteurs du monde éducatif. Les moyens accordés au collège, dans une période d'augmentation générale des moyens du système éducatif, ont toujours été inférieurs à ceux des lycées et des lycées professionnels.



Le collège n'a pas connu d'inflation de ses moyens. Les moyens des réformes ont été pris sur les moyens du collège. Aussi le rapport précise que l'ensemble des dispositifs d'aide dans le collège (accompagnement éducatif, ODP 3 heures, MDP 6 heures, aide au travail personnalisé, PPRE) n'ont pas toujours permis aux élèves de trouver des solutions à leurs difficultés.

L'ensemble de ces points amène le collège à une obligation de résultats, donnant toute sa place à la maîtrise des compétences. Ce rapport met en avant six vertus du socle commun :

- il responsabilise l'école ;
- le socle permet de clore le débat sur le collège unique en liant ce dernier à la scolarité obligatoire. Le socle est un plancher sur lequel on peut enfin construire le collège unique ;
- le socle permet d'articuler les connaissances aux compétences. Les compétences doivent reposer sur des savoirs ainsi que sur la capacité à les mettre en œuvre dans des situations scolaires et extra-scolaires ;
- le socle induit une nouvelle représentation de la scolarité obligatoire permettant d'effacer la rupture entre le premier et le second degré ;
- le socle permet de décroiser les disciplines et les classes. Philippe Joutard, historien et ancien recteur, précise : « Au XXI<sup>e</sup> siècle, s'enfermer dans des disciplines, c'est rester au XIX<sup>e</sup> siècle » ;
- le socle commun permet de consacrer les savoir-être, les capacités d'autonomie et d'initiative du vivre-ensemble. Aux tests internationaux, l'élève français est celui qui s'absent le plus et n'a pas le goût du risque.

Au total, le socle est un « plancher » utile pouvant redonner le goût de l'école.

### **Un collège loin d'être en phase avec le socle commun**

Selon Philippe Joutard, la mise en œuvre du socle commun donne une « impression de demi-teinte », de 2005 à 2009. Tout d'abord, de 2005 à 2007, la réforme a été peu accompagnée par le ministère. De plus, il y a eu une

prise en compte inégale du socle commun dans les programmes. Le rapport admet que le nouveau DNB organise la cohabitation entre deux formes d'évaluation inconciliables. Cette double évaluation acceptée par le DNB ne facilite pas le travail d'appropriation pour les enseignants et rend la mise en place du socle commun difficile. Aussi, chez les enseignants, on alterne entre incompréhension et lassitude.

### **RELANCER LE SOCLE COMMUN POUR REBÂTIR LE COLLÈGE UNIQUE**

À l'époque de l'audition des rapporteurs, F. Dubet affirmait que « la nation doit reprendre en main le socle commun » et, pour les acteurs de terrain, le parlement doit être « l'*aggiornamento* du parlement ». Tout élève doit acquérir compétences et connaissances fondamentales pour mener une vie active et responsable.

### **Une nouvelle approche de l'évaluation des élèves**

Le rapport concède qu'il y a une véritable problématique à faire coexister deux systèmes d'évaluation. L'objectif serait de proposer une évaluation fondée sur la confiance pour renverser la « constante macabre ». Le second objectif serait de mettre en place un livret de compétences numérique ayant 4 défis à relever :

- **1<sup>er</sup> défi :** Quel modèle de livret personnel de compétences numériques utiliser quand celui-ci n'a pas été formalisé par le ministère de l'EN ? Le ministère devrait émettre des recommandations de « bonnes pratiques » sur les expérimentations en cours.
- **2<sup>e</sup> défi :** Ce qui fera la valeur et l'utilité d'un livret de compétences numériques, c'est sa précision et sa cohérence dans la gradation du niveau d'exigence et d'acquisition de chacune des compétences.
- **3<sup>e</sup> défi :** Il consiste à ne pas transformer le livret de compétences en un outil purement informatique qui ne serait lisible que pour les ensei-

gnants. L'outil doit avoir du sens pour l'élève.

- **4<sup>e</sup> défi :** C'est celui de l'articulation du livret personnel de compétences avec le livret de compétences dont l'expérimentation est prévue par la loi du 24 novembre 2009. Ce dernier livret doit enregistrer et valoriser les compétences dans le cadre scolaire et extra-scolaire. Ce livret serait consacré aux compétences sociales et civiques et à l'esprit d'initiative et d'autonomie, le dernier objectif étant de poser une attestation de maîtrise du socle commun simplifiée et valant brevet.

### **Des programmes mieux articulés au socle commun et une pédagogie réellement différenciée**

Les programmes seraient plus conformes à l'esprit du socle et interdisciplinaires. La prise en compte du socle commun par les programmes du collège est inégale selon les disciplines. Ces derniers doivent faire référence aux savoirs et savoir-faire reconnus par le socle.

Le recteur de Versailles, M. Boissinot, pense qu'il faut dissocier dans les programmes ce qui est essentiel de ce qui l'est moins ; cela impliquerait que davantage de temps pourrait être consacré aux élèves en grande



difficulté qui représentent en moyenne 15 %.

L'objectif serait de mettre en place des parcours d'apprentissage variés au sein de la classe et de proposer un accompagnement éducatif au service du socle commun.

### **Des enseignants formés au socle commun et aux classes hétérogènes**

Le rapport demande à ce que la formation des enseignants accorde plus de place au socle commun à partir de l'arrêté du 19 décembre 2006 définissant le cahier des charges de la formation des maîtres.

Il serait demandé aux enseignants une pratique inspirée du primaire afin que le collège ne reste pas l'anti-chambre du lycée général. Cette pratique devrait évoluer sur trois points :

- savoir gérer une classe hétérogène ;
- accorder davantage de place au travail interdisciplinaire ;
- accorder davantage de travail en équipe ;

Le rapport propose de réinventer la bivalence.

Afin de pouvoir travailler l'ensemble des points abordés ci-dessus, le rapport préconise un temps de présence des enseignants accru dans l'établissement, qui pourrait aller jusqu'à 24 heures.



### **Des politiques de vie scolaire plus ambitieuses**

À partir de dispositifs tels que « La mallette des parents » ou l'association « je tu il » et le programme « cet autre que moi », il pourrait être développé des actions en partenariat qui permettraient une efficacité des politiques de vie scolaire.

### **Un pilotage des établissements plus incitatif**

Ce pilotage prendrait appui sur :

- une marge de manœuvre pour les collèges volontaires,
- des inspections appuyant les équipes pédagogiques, comme conseillères, avec un regard pédagogique externe et un regard didactique,
- les matières.

L'inspection générale serait alors réorganisée autour des grands pôles du socle commun.

### **Un mode d'organisation des écoles et des collèges à généraliser : les réseaux Ambition Réussite**

Il est posé, dans ce rapport, la réorganisation des structures pédagogiques afin de regrouper, dans un avenir pas trop lointain, école primaire et collège.

À l'issue du rapport sont ressorties 17 propositions :

- **Proposition n° 1 :** Respecter l'obligation d'information du parlement sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences.
- **Proposition n° 2 :** Actualiser les dispositions législatives relatives au socle commun.
- **Proposition n° 3 :** Fonder l'évaluation sur la confiance.
- **Proposition n° 4 :** Élaborer les programmes à partir des thèmes de convergence entre les disciplines.
- **Proposition n° 5 :** Assurer la continuité des apprentissages entre le primaire et le collège en refondant les cycles d'apprentissage, en formant davantage les enseignants à « faire

classe », à l'interdisciplinarité et au travail en équipe, en développant la bivalence des professeurs et en permettant des échanges de service entre ceux qui enseignent en CM2 et en sixième.

- **Proposition n° 6 :** Différencier la pédagogie au sein même de la classe, notamment par le recours à des groupes de compétences.
- **Proposition n° 7 :** Contractualiser l'accompagnement éducatif de deux heures pour en faire un outil d'aide à l'acquisition du socle commun.
- **Proposition n° 8 :** Élaborer un « mode d'emploi » du socle commun, conçu par niveau et non par discipline, pour la formation initiale et continue des enseignants.
- **Proposition n° 9 :** Inclure dans le service des enseignants de l'éducation prioritaire une heure de concertation et augmenter, à terme, le temps de présence de tous les professeurs du second degré dans les établissements.
- **Proposition n° 10 :** Généraliser le dispositif d'implication des parents dans la scolarité, expérimenté dans l'académie de Créteil, à tous les collèges.
- **Proposition n° 11 :** Expérimenter des programmes de lutte contre la violence reposant sur l'éducation à la responsabilité affective et sexuelle.
- **Proposition n° 12 :** Expérimenter l'attribution de budgets aux collèges permettant de financer des projets interdisciplinaires qui mettent en valeur la compétence 7 (autonomie et initiative) du socle commun.
- **Proposition n° 13 :** Faire des recteurs les garants de la mise en place du socle commun.
- **Proposition n° 14 :** Responsabiliser les établissements en leur attribuant, à leur demande, un volume d'heures non affectées et de postes à profil en échange d'engagements sur des objectifs précis.
- **Proposition n° 15 :** Structurer, pour le



second degré, l'inspection générale de l'Éducation nationale par grands champs recouvrant plusieurs disciplines ou par cycles d'apprentissage.

- **Proposition n° 16:** Expérimenter des « réseaux du socle commun » mettant en relation des écoles et un collège, sur le modèle des réseaux Ambition Réussite de l'éducation prioritaire.
- **Proposition n° 17:** Fonder la maîtrise du socle commun sur la certification des connaissances et les compétences acquises par les élèves selon les modalités suivantes :
  - mettre en place un livret de compétences numériques évaluant régulièrement les acquis des élèves tout au long de la scolarité obligatoire ;
  - récompenser, de manière symbolique, les élèves franchissant des étapes significatives dans l'acquisition des compétences du socle commun ;
  - délivrer une attestation simplifiée de maîtrise des connaissances et compétences du socle aux élèves accomplissant avec succès des épreuves terminales reposant sur quelques exercices et mises en situation réelle ;
  - faire de cette attestation, d'ici 2012, le nouveau diplôme national du brevet.

Le SNPDEN, lors du CSN de novembre 2008, s'était déjà interrogé au sujet de l'acquisition du socle commun au collège. Il a rappelé, lors de son congrès en mai 2009, qu'il s'agissait d'une priorité pour le collège. Il avait rappelé que la double évaluation au niveau de l'acquisition du DNB rendait le travail d'appropriation par les équipes enseignantes difficile et ne facilitait pas la mise en pratique du socle commun.

Au-delà des propositions avancées dans ce rapport, le SNPDEN pose trois éléments prioritaires pour la mise en place du socle commun :

- Le livret doit être au service de nouvelles pratiques pédagogiques dans la classe et non un simple élément de validation et certification.
- Les nouvelles pratiques doivent être organisées et repensées en harmonie avec les corps d'inspection. La transdisciplinarité ne s'improvise pas ; elle doit donc être accompagnée dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.
- Cette mutation des pratiques devra s'accompagner par du temps et des moyens afin que les enseignants puissent pleinement s'investir.



Gwénaél SUREL  
Bureau national

[gwenael.surel72@wanadoo.fr](mailto:gwenael.surel72@wanadoo.fr)

# Le rapport Reiss

## QUELLE DIRECTION POUR L'ÉCOLE DU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE ?

***Pas de réponse unique pour le député Reiss mais confiance aux acteurs de terrain pour expérimenter regroupements scolaires, établissements publics du primaire, écoles du socle commun.***

Au terme d'une mission de six mois réalisée à la demande du Premier ministre, le député Frédéric Reiss a remis, le 29 septembre 2010, à Luc Chatel son rapport dans lequel il formule huit recommandations pour progresser dans l'objectif majeur de donner, à chaque élève, tous les atouts en mains pour réussir. Il y propose d'explorer plus avant quelques chantiers sur « la gouvernance » de l'école : structuration des écoles, rôles des partenaires, missions du directeur... et met l'accent sur l'impossibilité d'élaborer un modèle unique en raison des fortes spécificités territoriales.

L'évolution juridique vers des « regroupements » en réseau rural mais aussi la force pédagogique des continuités de « l'école du socle commun » pour les grosses écoles et leur collège de recrutement font partie des mesures préconisées par le député qui met le contrat volontaire et l'expérimentation partagée au cœur de ses propositions. L'instauration d'un pacte éducatif entre les services de l'État et les collectivités territoriales, dans lequel chaque école mettrait en œuvre un contrat éducatif et dont le projet pédagogique serait la clé de voûte, est ainsi à l'ordre du jour.

Consulter le rapport et sa synthèse sur le site du ministère : [www.education.gouv.fr/rapport-reiss-2010/](http://www.education.gouv.fr/rapport-reiss-2010/)



## LES 8 RECOMMANDATIONS DU RAPPORT REISS

### 1 REVOIR L'ORGANISATION TERRITORIALE DU SERVICE PUBLIC DE L'ÉDUCATION, NOTAMMENT EN CONSOLIDANT LES REGROUPEMENTS D'ÉCOLES

La qualité de l'enseignement, si elle résulte avant toute chose de celle du geste pédagogique, dépend pour une grande part de l'organisation de l'action collective et de ses conditions d'exercice. Les écoles de trop petite taille sont un frein à une gestion optimale des ressources humaines dans le premier degré. De plus, sans taille minimale, une direction d'école n'a que peu de sens. Si les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) participent de l'objectif ministériel d'un développement équilibré du territoire, ils sont aussi un lieu privilégié pour mieux coordonner les activités des écoles et des communes en matière d'éducation.

Créer la catégorie juridique des regroupements scolaires (RS), lieux privilégiés d'innovation

Le regroupement scolaire serait à créer par convention entre l'autorité académique et la (ou les) commune(s) ou intercommunalité(s) concernée(s) après avis du conseil académique de l'Éducation nationale. Le motif principal du regroupement a vocation à être pédagogique, l'objectif suprême restant l'amélioration des apprentissages. Un décret donnerait une définition des regroupements scolaires et, surtout, conditionnerait leur existence à la volonté de mettre en œuvre un projet éducatif commun : pas de projet, pas de regroupement.

### 2 LAISSER EXPÉRIMENTER LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS DU PRIMAIRE (E2P)

Depuis la loi du 13 août 2004, force est de constater que l'expérimentation des établissements publics d'enseignement primaire est une occasion manquée. Pour des écoles d'une certaine taille, l'intérêt pédagogique et organisationnel implique plus d'autonomie et davantage de rapprochement des différents temps de vie de l'enfant.

La solution de l'établissement public du primaire (E2P) pourrait être expérimentée dans les écoles de 14 classes et plus

(le directeur y a une décharge totale). Il est plutôt recommandé de « labelliser » les expérimentations que les acteurs prêts à agir ont en projet que d'imposer des modalités décidées en amont. Un opérateur indépendant devrait conduire l'évaluation de ces expérimentations. L'hypothèse d'un directeur d'E2P soutenu par une structure administrative relevant de la commune ou de l'intercommunalité devrait figurer dans les protocoles d'expérimentation. L'E2P doit disposer dès le départ d'un budget ; l'agent comptable de la collectivité locale deviendrait celui de l'E2P. Une dotation de fonctionnement incitative de l'État serait de nature à partager les efforts.

### 3 PLACER LE CONTRAT ÉDUCATIF AU CENTRE DU PILOTAGE DE PROXIMITÉ

Un projet collectif donne du sens à l'action de groupe. Confrontée à de multiples interlocuteurs, à des situations inédites et à divers intervenants, une école doit rendre sa politique lisible. Le « projet pédagogique », qui définit la manière dont l'équipe enseignante met en œuvre les tâches

qui lui sont confiées, serait adopté en conseil des maîtres.

Un « contrat éducatif », incluant le « projet pédagogique », porterait sur l'ensemble des aspects d'intérêt commun pour la communauté éducative. Il s'élaborerait en concertation et devrait comporter des indicateurs de performance. L'évaluation des enseignants par les inspecteurs prendrait en compte la réalisation du projet pédagogique et, plus généralement, du contrat éducatif.

### 4 S'APPUYER SUR LES LEADERS PÉDAGOGIQUES, LES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Le directeur d'école n'occupe pas simplement une fonction : il exerce un métier à part entière. Il endosse des responsabilités d'ordre pédagogique, relationnel, administratif et managérial.

Après sa mission première de fédérer autour du contrat éducatif, le directeur est l'interlocuteur privi-

légié des élus locaux et des parents d'élèves. Il devrait être recruté parmi les enseignants chevronnés ayant au moins trois ans d'ancienneté dans le premier degré. Le directeur devrait pouvoir procéder lui-même à des recrutements de type EVS et avoir des marges de manœuvre en matière de formation continue pour lui-même et pour ses adjoints.

Le directeur devrait être le représentant de l'État dans l'école et représen-

terait l'école en toutes circonstances. Le caractère spécifique des fonctions exercées implique un plan de carrière et une nette revalorisation de la rémunération indemnitaire.

Le statut juridique des directeurs d'école pourrait être celui d'un détachement dans le corps des personnels de direction ou dans un emploi fonctionnel. Enfin, pour les enseignants participant aux fonctions de direction, pourquoi pas un partage de décharge ?





## 5 CRÉER UN OBSERVATOIRE DES BONNES PRATIQUES

Pour l'institution, il convient de savoir repérer les bonnes initiatives, d'en faire évaluer la qualité et de diffuser celles qui ont une influence bénéfique sur les résultats scolaires. Un observatoire des bonnes pratiques compléterait la batterie d'outils du ministère; il recenserait des situations remarquables dans les domaines didactiques, pédagogiques ou organisationnels comme autant de recettes utilisables par le plus grand nombre, ou encore des pilotages exemplaires d'écoles primaires.

## 6 S'ENGAGER SANS TARDER DANS LA PERSPECTIVE DE FUTURES ÉCOLES DU SOCLE COMMUN

L'école du socle commun est une réalité dans de nombreux pays. En France, le trop grand nombre d'enfants en difficulté à l'entrée en 6<sup>e</sup> incite à étudier la pertinence d'un rapprochement école-collège. Le livret personnel de compétences est une avancée car il s'inscrit dans le *continuum* pédagogique de 6 ans à 16 ans. Aujourd'hui, les mentalités ne sont pas prêtes pour l'école du socle commun; pour les faire évoluer, une politique de petits pas s'impose. La continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité sera favorisée par des échanges d'enseignants entre le premier et le second degré. La maîtrise pour la formation des maîtres devrait les faciliter. Au-delà des RAR et des SEGPA, des petits collèges et les écoles de leur secteur de recrutement devraient expérimenter le dispositif, notamment pour l'apprentissage précoce des langues vivantes. Le passage aux écoles du socle commun nécessitera le respect d'un cahier des charges administratif, juridique et financier d'une ampleur rien moins que considérable. Un débat au parlement sur le sujet serait sans doute bienvenu.

## 7 CONCLURE UN PACTE ÉDUCATIF ENTRE SERVICES DE L'ÉTAT ET COLLECTIVITÉS

La juxtaposition des temps scolaires et périscolaires de l'enfant met en lumière l'imprécision des attributions entre communes, intercommunalités et État. Si l'union fait la force, l'intuition comme l'analyse militent en faveur d'une synergie plus profonde entre les uns et les autres, sans doublon.

Mieux faire entrer la commune dans l'école; mieux faire vivre l'école dans la cité

La mise en œuvre d'une démarche de partenariat fondée sur le développe-

ment de projets, la mise en cohérence des programmations, le partage d'une vision commune de l'école, pourraient faire consensus. Un rapport annuel ou bisannuel consacré à l'effort public d'enseignement et d'éducation (État, collectivités publiques et autres administrations) devrait être communiqué au parlement. Les dotations de l'État et des communes aux écoles ou établissements pourraient s'envisager avec des financements supplémentaires privilégiant l'esprit d'entreprendre et les bonnes initiatives. « Une école doit être rutilante »: aussi faudrait-il optimiser les investissements scolaires pour lui permettre de rester un temple du savoir et du savoir-être.

## 8 AMÉLIORER LE POSTE DE PILOTAGE EN RECENTRANT LES INSPECTEURS DE L'ÉDUCATION NATIONALE SUR LEUR CŒUR DE MÉTIER

Le travail des IEN, chefs de circonscription, est celui de pilote de l'expertise pédagogique. Aux côtés des inspecteurs d'académie, ils animent et mettent en œuvre dans le département la politique éducative

du ministère. À ce titre, le rôle des conseillers pédagogiques mérite d'être conforté. Les IEN sont également des évaluateurs et, parfois, jouent un rôle de super directeur dont il faudrait qu'ils s'éloignent.

Un IEN doit avant tout inspecter et devrait s'affirmer davantage dans les relations école-collège. Le recrutement et la formation des personnels, la gestion de la carte scolaire restent leur apanage.



LES RECOMMANDATIONS DU HCE

# Le rapport du HCE sur le collège

## BILAN DES RÉSULTATS DE L'ÉCOLE 2010 – RAPPORT DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION SUR LE COLLÈGE

**Construire « l'école du socle commun », refonder le statut et la formation des enseignants, rendre les établissements scolaires plus autonomes, tels sont les objectifs principaux autour desquels s'organisent les recommandations émises dans le rapport du Haut conseil de l'Éducation (HCE), dans le cadre de son bilan annuel des résultats de l'école, remis le 1<sup>er</sup> octobre au ministre et consacré, pour 2010, au collège.**

Loin de proposer la fin du « collège unique », le HCE propose au contraire de lui donner une véritable existence en créant une « École du socle commun », en lieu et place du collège actuel, ce qui permettrait d'instaurer une réelle continuité entre l'école et le collège. Pour cela, il appelle à la mobilisation de tous les acteurs autour de l'objectif de l'acquisition de ce socle commun.

Organisé en trois parties (une description de la situation actuelle – jugée préoccupante –, l'analyse des causes de cette situation et les propositions pour l'avenir), le rapport se termine ainsi par une quinzaine de recommandations.

Parmi les principales pistes esquissées :

- un renforcement de la continuité entre l'école primaire et le collège pour atteindre les objectifs du socle commun ;
- une formation des enseignants aux pratiques les plus efficaces, à l'enseignement en classe hétérogène et à la psychologie de l'adolescent ;
- une plus forte implication des parents d'élèves ;
- un enseignement de la culture manuelle et technologique « à parité d'estime » avec les disciplines traditionnelles ;
- davantage d'autonomie donnée aux chefs d'établissement et une modification de l'organisation pédagogique des collèges.

Pour consulter l'intégralité du rapport sur le site du HCE : [www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/60.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/60.pdf)

**1** UN OBJECTIF CLAIR QUI S'IMPOSE À TOUS A ÉTÉ FIXÉ À NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF PAR LA LOI DU 23 AVRIL 2005 : GARANTIR À TOUS LES ÉLÈVES LA MAÎTRISE DU « SOCLE COMMUN

DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES » À LA FIN DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE. POUR ATTEINDRE CET OBJECTIF, IL EST NÉCESSAIRE DE PASSER DU « COLLÈGE UNIQUE » À L'« ÉCOLE DU SOCLE COMMUN ». DANS CETTE PERSPECTIVE, LE HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION PRÉCONISE QUE :

- l'institution et ses représentants à tous les niveaux, notamment les corps d'inspection, tiennent un discours cohérent et mobilisateur sur le socle commun afin de créer autour de celui-ci une vraie dynamique et d'en garantir la mise en œuvre coordonnée et efficace ;
- les exigences du socle soient enfin prises en compte dans les programmes de toutes les disciplines ;
- soit introduit pour tous les élèves, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, à parité d'estime avec les disciplines traditionnelles, un enseignement de culture manuelle et technologique permettant de valoriser des aptitudes différentes ;
- soit renforcée la continuité entre l'école primaire et le collège, en fusionnant les programmes actuels de la loi organique relative aux lois de finance (LOLF) « Enseignement scolaire public du premier degré » et « Enseignement scolaire public du second degré » en un programme unique « Enseignement scolaire public du socle commun », pour éviter que la répartition des moyens ne privilégie systématiquement le lycée au détriment du collège et pour faciliter le travail du parlement dans son examen de la mise en œuvre du socle commun.



**2 LA RÉUSSITE DE L'« ÉCOLE DU SOCLE COMMUN » DÉPENDRA POUR UNE LARGE PART DE LA FORMATION QUE RECEVRONT LES ENSEIGNANTS ET DE LEUR CAPACITÉ À METTRE EN ŒUVRE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES PERMETTANT DE FAIRE RÉUSSIR TOUS LES ÉLÈVES. À CET EFFET, LE HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION DEMANDE QUE :**

- les universités, en liaison avec les rectorats, offrent systématiquement aux étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement des stages dès la première année de master afin que les futurs candidats aux concours de recrutement soient très tôt confrontés à la réalité et aux exigences du métier d'enseignant ;
- la formation initiale et le concours de recrutement des futurs enseignants permettent de s'assurer de leur capacité et de leur goût à exercer le métier d'enseignant en collège; il faudrait pour cela distinguer des dominantes ou des mentions (maternelle, élémentaire, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel), ce qui pourrait conduire certains professeurs de collège à enseigner plusieurs disciplines ;
- les enseignants soient formés à l'enseignement en classe hétérogène afin d'assurer, dans la classe, la réussite de chaque élève, le redoublement devant avoir un caractère exceptionnel ;
- la direction générale de l'Enseignement scolaire dote rapidement les enseignants des outils leur permettant de faire acquérir et d'évaluer régulièrement et précisément chacune des compétences du socle commun ;
- le service des enseignants ne soit plus uniquement défini par un nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement devant les élèves mais redéfini de manière à prendre en compte la diversité de leurs missions (cours, travail d'équipe, aide au travail, tutorat...), ce qui pourrait conduire à un allongement de leur présence dans l'établissement ;
- les ateliers artistiques, culturels ou sportifs proposés aux élèves concourent de manière explicite et méthodique à l'acquisition des compétences du socle commun.



**3 OCTROYER AUX ÉTABLISSEMENTS PLUS DE RESPONSABILITÉS DANS LEUR ORGANISATION PÉDAGOGIQUE A UNE INFLUENCE POSITIVE SUR LEURS RÉSULTATS. POUR DONNER AUX PRINCIPAUX DE COLLÈGES PLUS D'AUTONOMIE DANS LA DIRECTION DE LEUR ÉTABLISSEMENT, LE HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION PROPOSE QUE :**

- pour chaque collège, un budget rassemblant l'ensemble des charges de fonctionnement soit établi et communiqué à ses responsables ;
- tous les collèges puissent disposer d'une certaine latitude dans la répartition des moyens qui leur sont attribués, cette marge de manœuvre devant représenter au moins 10 % de leur dotation ;
- la mesure permettant aux principaux de collège d'émettre un avis sur l'affectation d'un enseignant dans leur établissement, récemment accordée aux établissements les plus difficiles, fasse l'objet d'une expérimentation beaucoup plus large ;
- soit mise en œuvre une nouvelle organisation du collège devant permettre aux élèves de bénéficier d'une prise en charge éducative continue depuis leur arrivée au collège le matin jusqu'à leur départ en fin d'après-midi, ce qui suppose des conditions matérielles d'accueil adéquates et une présence plus forte d'adultes pour encadrer les élèves.

Valérie FAURE  
Documentaliste  
[valerie.faure@snpden.net](mailto:valerie.faure@snpden.net)



Le 20 octobre 2011 : les personnels de direction élisent leurs représentants.

# Octobre 2011 : le vote UNSA-Éducation

*Le 20 octobre 2011 marquera une étape nouvelle pour le syndicalisme dans la Fonction publique. C'est en effet à cette date que l'ensemble des personnels de la Fonction publique hospitalière et de la Fonction publique d'État seront appelés à élire leurs représentants dans des instances de concertation dont la composition et le fonctionnement auront été profondément bouleversés. Des rapports de force qui en sortiront dépendra largement la capacité de chaque organisation syndicale à peser dans les négociations.*

Le  
Service  
Public  
au cœur

Une fédération  
21 syndicats  
Une volonté :  
priorité à l'Éducation !

la fédération des métiers  
de l'Éducation  
[www.unsa-education.org](http://www.unsa-education.org)

UNSA  
éducation



Intervention de Philippe Tournier au Conseil supérieur de l'Éducation du 27 janvier 2011.

## Mise au point au CSE



Je ne puis commencer mon intervention que par le « buzz de la prime ». Je tiens à rassurer tous les représentants de la communauté éducative ici présents : les personnels de direction ne sont pas à vendre et aucun accord sur une quelconque « prime de performance » n'a été signé. Nous sommes, avec les autres organisations représentatives, simplement engagés dans des négociations sur la mise en

place de la « PFR » comme partout dans la Fonction publique. Mais qui dit « négociateur » dit « fair-play » des négociateurs.

Aujourd'hui, ce n'est pas cette question qui devrait occuper les esprits mais bien celle des conditions de la rentrée.

Il y a un an à peine, ce CSE se prononçait majoritairement en faveur des principaux points de la réforme du lycée. Aujourd'hui, les textes qui en sont issus sont piétinés : réduction des horaires laissés aux établissements, pourtant garantis par des arrêtés, « enseignements communs aux séries » unilatéralement déformés en cours communs aux élèves. Il est vrai que cela devient une façon de fonctionner : n'a-t-on pas décidé de la suppression des IDD, pourtant toujours présents dans les textes de référence ? En tant que représentants de l'État, c'est-

à-dire de l'intérêt général et du respect des droits, nous nous posons la question : vivons-nous encore dans un État de droit ?

Il est vrai que l'habitude est aujourd'hui de renvoyer le soin de résorber les conséquences des décisions ministérielles aux échelons techniques locaux. Ces derniers sont supposés pouvoir régler ce qui ne peut pas l'être. Il n'y a que dans une mauvaise plaisanterie que quatre éléphants rentrent dans une deux-chevaux mais il est vrai qu'il s'agit d'une mauvaise plaisanterie qui ne fait pas rire. Le pouvoir politique ne doit pas oublier qu'il n'est légitime que s'il assume les décisions politiques qu'il prend : on ne fuit pas la réalité que l'on crée.

La justification inlassablement mise en avant est celle du péril financier : nous ne le nions pas et ne le prenons pas à légère. Mais sont-ce bien des économies que l'on veut faire ? Je reprendrai un exemple cité par le président de la première chambre de la Cour des Comptes : en 2009, le ministère de l'Éducation nationale devrait avoir détruit cinq euros d'emplois pour faire un euro d'économies. En lisant ces chiffres, on se demande quelle est donc la priorité : les économies ou la destruction ?



**snp  
den** Philippe TOURNIER  
Secrétaire général  
[philippe.tournier@snpden.net](mailto:philippe.tournier@snpden.net)

Compte rendu des rendez-vous de l'éducation (deuxième édition) du mercredi 26 janvier 2011, au lycée Louis-le-Grand, à Paris.

## « Peut-on faire mieux avec moins ? »

Ce colloque dont l'AEF est à l'initiative avait pour ambition de poser une question qui s'impose tous les jours un peu plus : *quelles conséquences les suppressions de postes ont-elles sur la qualité du système éducatif ?*

### LE RECTEUR DE PARIS

C'est le recteur de Paris qui, le premier, a tenté une amorce de réponse : « Le budget de l'éducation n'est pas en baisse ; il augmente en 2011 de 1,6 % », passant sous silence, au passage, que le budget de l'Éducation nationale est constitué pour 95 % de dépenses de personnel et que le simple effet dit « GVT » (la mécanique de changement d'échelon liée à l'ancienneté) réduit de fait les marges de manœuvre et explique les 16.000 suppressions de postes annoncées. Décidément, le recteur de Paris n'a pas la bosse des mathématiques...

### LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Luc Chatel a lui aussi tenu à défendre sa politique. *Power point* à l'appui, il a rappelé que « la France consacre 6 % du PIB, pour 5,7 % en moyenne dans l'OCDE, et que la politique du « toujours plus » qui a prévalu jusque ces dernières années n'a pas payé », se référant, pour justifier cette affirmation, à l'enquête PISA. « Il n'y a pas de corrélation entre les montants consacrés et la réussite ». Si le ministre reconnaît que, selon la même enquête, « les inégalités des chances sont persistantes » (de fait, elles s'accroissent depuis 2006!), c'est pour rappeler immédiatement que la dette, c'est trois fois le budget de l'Éducation nationale et que nos voisins (Italie, Portugal, Grande-Bretagne, Espagne, Grèce...) appliquent des mesures bien plus rigoureuses. Sur la base de ces constats, le ministre a développé un argumentaire *pro domo* pour



nous assurer que, grâce aux mesures prises, tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes.

Parmi les mots rassurants, on citera la formule « réformer pour optimiser », appliquée aux remplacements, ou ce « faire confiance, responsabiliser » appliqué aux marges de manœuvre accordées dans les DGH aux équipes éducatives ! Les équipes éducatives qui sont en train de recevoir leur DGH apprécieront le décalage entre le dire et le faire !

### L'AUTEUR DU RAPPORT THÉLOT

Il faudra donc attendre la troisième et dernière intervention avant les tables rondes – celle de Claude Thélot – pour retrouver une forme de parler vrai et pour poser la question du « peut-on faire mieux avec moins ? » de manière

plus incisive. L'ancien directeur de la DEP souligne deux constats :

- On est dans une situation de croissance plus faible des moyens. Il s'agit là d'un régime nouveau et durable. Il appartient donc de s'y préparer. Ce nouveau régime est source de tensions intermédiaires. Il importe avant tout de regarder notre système au niveau intermédiaire, c'est-à-dire au niveau académique.
- Notre système éducatif dérive doucement et cet affaissement doux est grave.

Pour sortir de la quadrature du cercle, Claude Thélot énonce 5 propositions :

1. Différencier la contrainte des moyens (ne pas soumettre durablement à la toise commune). Les

économies budgétaires ou l'évolution démographique ne sont pas des paramètres de différenciation.

2. Ne pas faire de dépenses nouvelles sans contrepartie : l'augmentation du salaire des enseignants passe par un donnant-donnant.
3. Prendre des mesures structurelles : actuellement, on réduit les moyens à structure inchangée, d'où l'expression « on est à l'os ».
4. Responsabiliser, à partir d'une diversification maîtrisée, ce qui implique de savoir pourquoi on diversifie et de le faire de manière contractuelle avec ceux qui sont concernés, avec les acteurs eux-mêmes.
5. Veiller à ce que la pesée des moyens ne provoque pas de distorsions non

## LES TABLES RONDES

Quatre tables rondes permettaient de prolonger le débat ainsi ouvert.

La première s'intitulait : « Maîtrise des dépenses publiques, qualité et performance : quelles interactions ? ». Chaque invité y a décliné son analyse : Laurent Bigorgne de l'institut Montaigne a insisté sur les indicateurs macros préoccupants de l'entrée en sixième et la nécessité de porter les efforts très tôt dans le parcours scolaire. Thierry Cadart du SGEN-CFDT a souligné l'effet de démobilisation lié à l'absence d'un objectif commun partagé qui préexistait auparavant. Jean-Michel Blanquer, DGESCO, a évoqué la caricature des acteurs médiatiques et des organisations syndicales qui concourraient à la démobilisation...

aucun débat national, notamment sur la nécessité de réajuster les moyens en direction du primaire et du collège. « C'est d'abord le ministre qui est à la manœuvre concernant la suppression de 16.000 postes et quand on regarde les treize leviers à disposition des académies, ils ont déjà tous été utilisés dans le passé. On assiste donc à une consolidation de ce qui se faisait ». Jean-Yves Rocca (A&I – UNSA-Education) a souligné, pour sa part, que l'importance des suppressions de postes conduit à se poser la question des missions du service public et que le malaise des cadres de l'éducation devient flagrant, étant de plus en plus nombreux à s'interroger sur la pertinence des suppressions à répétition.

La dernière table ronde s'interrogeait sur les « nouvelles technologies dans l'éducation : une opportunité pour



voulues. 3 exemples récents ont conduit à cette situation de déséquilibre : la formation des enseignants, sacrifiée pour ne pas trop peser sur les moyens en classe ; le poids de la tension sur les collèges, accentuée par la réforme du lycée ; la parité public/privé malmenée ces derniers temps.

Ces propositions impliquent de ne pas utiliser des règles à l'aveugle quant à la diminution des moyens des finances publiques, d'avoir une vraie réflexion aux priorités politiques à donner et de défendre plus fermement l'investissement dans l'éducation de base. Une conclusion qui sonne quelque peu comme un réquisitoire à l'encontre d'une politique gestionnaire étriquée qui donne au niveau technocratique intermédiaire le soin d'assumer les choix politiques qui n'ont pas été opérés.

La seconde table ronde, « Décentralisation, transfert de charges et de compétences », a permis de s'accorder sur cette proposition du recteur Boissinot : rechercher de nouvelles articulations tant dans le cadre de la décentralisation que dans celui de la déconcentration.

À l'occasion de la troisième table ronde – « Gestion déconcentrée : les académies à la manœuvre » -, les secrétaires généraux des académies de Lyon et de Créteil ont témoigné qu'ils pouvaient faire preuve de créativité pour répondre à une « lettre de commande » de l'État, tout en reconnaissant que cette méthode avait ses limites dans le temps et que les marges de manœuvre sont en train de s'épuiser. Michel Dellacasagrande, ancien directeur des Affaires financières du ministère, a, lui, plaidé pour une réforme de structure et a regretté qu'il n'y ait actuellement

faire face à la crise ? ». Elle sera l'occasion pour Philippe Tournier de rappeler que les logiciels sur lesquels travaillent les équipes de direction au quotidien sont archaïques (66 validations sont nécessaires pour renseigner une fiche « élèves » dans SCINET) et de souligner que, sur ce point, on se heurte à des difficultés permanentes et récurrentes. Quant à l'utilisation pédagogique des « nouvelles technologies éducatives », au-delà des difficultés liées à la maintenance, son développement passe par une mobilisation des équipes via la formation, ce sur quoi chacun est prêt à s'accorder, sauf que la réalité est cruelle : la formation initiale a disparu et le budget « formation continue » des enseignants a été divisé par deux en 2011.

Patrick CAMBIER

Permanent  
patrick.cambier@snpden.net

Succès du colloque organisé à Louis-le-Grand par les sections académiques du SNPDEN : Créteil, Paris et Versailles.

## La laïcité au XXI<sup>e</sup> siècle

*Mardi 18 janvier, à 16 h 30, le public est venu nombreux pour entendre Caroline Fourest, Catherine Kintzler et Henri Pena Ruiz, invités par notre syndicat, définir ce qu'est la laïcité aujourd'hui, au XXI<sup>e</sup> siècle. Joël Vallat, proviseur du lycée, a souhaité la bienvenue au public - environ 200 personnes - venu écouter les trois spécialistes éminents réunis ce soir-là.*

*Marie-Ange Henry a rappelé les combats qui sont ceux de notre organisation pour que l'école reste le lieu du vivre-ensemble puis elle a présenté chacun des conférenciers. Caroline Fourest, journaliste, essayiste et éditorialiste, abordera le thème de « L'idéal universaliste et laïque face à la montée des intégrismes ». Henri Pena Ruiz, philosophe, écrivain, professeur en khâgne et ancien membre de la commission Stasi, nous proposera de « Définir la laïcité sans ambiguïté, un enjeu majeur ». Enfin, Catherine Kintzler, philosophe, écrivain et professeure émérite de l'université de Lille 3, abordera la « Laïcité scolaire, souveraineté et culture critique ».*

Marie-Ange HENRY  
Proviseure honoraire

Avec la participation de  
Bernard DESLIS, CNC

### CAROLINE FOUREST

La journaliste évoque la crise du multiculturalisme et la montée des intégrismes par des phénomènes géopolitiques apparus en 1978-1979. Concernant les 3 religions monothéistes, elle rappelle les faits suivants :

- élection de Jean-Paul II, recul des positions de Vatican II ;
- alliance des protestants avec les fondamentalistes d'où une frange protestante intégriste. Aux USA, Carter perd face à Reagan, champion de la privatisation tous azimuts ;
- 1979, révolution en Iran, arrivée de Khomeiny.

En Algérie, c'est l'arabisation à outrance, Nasser s'étant débarrassé d'une partie des « Frères Musulmans » en les envoyant en Algérie pour enseigner, lesquels continuent pour-

tant d'infiltrer la société égyptienne. L'enseignement dispensé consiste à apprendre le *Coran* par cœur en ne comprenant guère ce qui est lu. Exceptions à cette internationale islamiste : la Tunisie, la Turquie mais... ?

Il faut tenir bon, ajoute C. Fourest, car nous assistons souvent à une attitude naïve de la part des élus concernant le multiculturalisme : tout est axé sur le droit à la différence, d'où le développement du communautarisme.

Le modèle républicain - indifférent aux origines - est en danger ; on abandonne l'égalité ; il n'y a plus de culture commune. Les élus locaux ne doivent pas céder aux minorités ; les intégristes essaient toujours d'obtenir des passe-droits. L'universalisme est grignoté par cette succession de petits renoncements ! Aujourd'hui, l'absence de vigilance des gauches entraîne des raidissements vers la droite la plus extrême en Europe : Suisse, Pays-Bas.



En France, le FN se glisse dans le débat avec opportunisme alors qu'il a toujours été un adversaire de la laïcité, soutenu par les catholiques les plus intégristes. Attention donc à la privatisation de l'Éducation nationale, l'école publique est en danger! conclut Caroline Fourest.

## CATHERINE KINTZLER

La philosophe souhaite dédier son intervention à la mémoire du professeur Claude Nicolet, grand historien de l'idée républicaine puis pose d'entrée des questions : « Pourquoi l'école est-elle au cœur de la question de la laïcité? Pourquoi l'école est-elle un élément décisif dans la pensée laïque? »

On sait que l'école - comme institution républicaine - est concernée par le

Citant Condorcet dans ses *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, Catherine Kintzler rappelle que l'école n'est pas seulement un droit, une jouissance mais que c'est aussi un lieu producteur de droit. Elle pose également la question de la formation des citoyens à travers cette question: l'école de la République est-elle faite pour la République? Il faut, certes, instruire les citoyens, financer les établissements publics.

## HENRI PENA RUIZ

Le philosophe rappelle qu'il faut se battre sur les mots, qu'aucun qualificatif ne doit accompagner le mot « laïcité »; il n'y a pas plus de laïcité ouverte que positive. La laïcité, c'est l'absence de référence aux origines. Ce sont des règles communes pour vivre ensemble. Le creuset français permet de vivre ces différences sans s'aliéner: la France n'est pas une juxtaposition de communautés.

La laïcité n'est pas une exception française: Atatürk a instauré le vote des femmes en 1934; Talisma Nasreen se bat pour la laïcité au Bangladesh.

Henri Pena Ruiz évoque les 3 beaux termes de 1789: « liberté » de conscience, « égalité » (qu'on soit croyant, agnostique ou athée), « fraternité ». La laïcité, c'est l'union de tout un peuple - Laos - sur la base de ces 3 principes.

Rappelons-nous, dans l'histoire, ce que fut l'absence de laïcité: inquisition, hérésie, Cathares, St Barthélémy, antisémitisme...

Victor Hugo, croyant mais anticlérical, déclarait: « L'État chez lui, l'Église chez elle ».

L'identité de l'homme dépend de sa liberté, poursuit Henri Pena Ruiz. La liberté de conscience suppose une instruction: l'école, c'est faire de chacun quelqu'un qui sera capable de jugement et qui se passera de maître.

1905: la laïcité est une loi donc un droit. Il est inadmissible de la remettre en cause (loi Machelon, loi Carle...). L'argent public doit être destiné aux services publics, au premier rang desquels l'école de la République!



principe de laïcité: elle en est même un révélateur. Rappelons-nous les affaires de voile dans les années 1990. Pour penser la laïcité scolaire, il faut aller plus loin que la simple distinction entre « espace public » et « espace privé » car, si la notion d'espace privé est assez claire - espace intime soustrait au regard d'autrui -, la notion d'espace public est ambivalente et peut désigner deux choses distinctes: l'espace où s'exerce l'autorité publique et l'espace civil ouvert au public. La laïcité comme principe ne vise que le domaine participant de l'autorité publique. Le principe de laïcité exige de la puissance publique l'abstention en matière de croyance et d'incroyance. L'inclusion des élèves dans le domaine de l'autorité publique exige d'eux d'observer le principe de laïcité quand ils sont à l'école. Les élèves ne sont pas à l'école pour consommer un service ni pour accomplir une formalité administrative mais pour forger leur propre autorité, leur propre liberté, pour s'auto-constituer comme sujets du droit.

Après avoir évoqué la liberté et la progressivité du savoir, Catherine Kintzler conclut en affirmant qu'une République produit des principes par l'exercice critique du jugement et en sollicitant celui-ci en chaque citoyen.

Jean-Claude Lafay, coordonnateur pour le SNPDEN des trois académies franciliennes, a conclu la soirée en rappelant le rôle éminent de notre syndicat dans la mise en œuvre de la loi contre les signes religieux ostensibles à l'École et a indiqué que la défense de la laïcité était en permanence au cœur de nos débats et de nos combats.

Gros plan sur...

# L'académie d'Orléans-Tours

## LA PRÉSENTATION DE L'ACADÉMIE

### C'EST OÙ, LE CENTRE ?

L'académie d'Orléans-Tours, de mêmes contours que la région administrative Centre, regroupe 6 départements situés au sud de l'Île-de-France: L'Eure-et-Loir et le Loiret pour les plus proches de Paris puis, en descendant le cours de la Loire (« axe ligérien »), le Loir-et-Cher et l'Indre-et-Loire, enfin, au sud de l'ensemble, le Cher et l'Indre.

### UN PEU D'HISTOIRE RÉCENTE...

Notre académie est très récente: elle n'a été créée qu'en janvier 1962... Les 6 départements étaient jusqu'alors éclatés entre les académies de Poitiers et de Paris.

En moins de 50 ans d'existence, nous avons pourtant vu passer 18 rectrices ou recteurs... et, parmi ceux-ci, 8 ne sont restés qu'un peu moins ou à peine plus d'une année. A part le premier d'entre eux, aucun n'a pu atteindre le quinquennat!

### ... DE GÉOGRAPHIE...

Deux millions et demi d'habitants (4,2 % de la population française) dont plus de la moitié sur l'axe ligérien (Orléans-Blois-Tours), presque 500.000 élèves et étudiants, sur plus de 39.000 km<sup>2</sup> (7 % du territoire national)... avec une dispersion notable des effectifs d'élèves: des petits collèges de l'Indre (une centaine d'élèves, par exemple à Ecueillé dans l'Indre) jusqu'aux cités scolaires d'Orléans (2.000 élèves avec le post-bac au lycée Pothier) ou de Tours (cité scolaire du lycée Grandmont: un LEGT, un collège et un LP juxtaposés).

### ... SANS OUBLIER L'ÉCONOMIE

C'est une population relativement plus âgée que la moyenne nationale, surtout dans l'Indre et le Cher à l'économie

traditionnelle déclinante (plus de 20 % de plus de 65 ans) mais, en revanche, d'autres départements sont très dynamiques (pôles cosmétique et pharmacie du Loiret, centre logistique international depuis les Américains de l'après-guerre et malgré leur départ... et, en conséquence, dans ce département, un taux de chômage inférieur de près de 3 points à la moyenne nationale). C'est aussi la première région céréalière de France; de nombreux échanges « pendulaires » se font avec l'Île-de-France, renforcés depuis le TGV Ouest... d'où, finalement, un revenu fiscal médian plus élevé que la moyenne.

### ET L'ÉDUCATION NATIONALE DANS TOUT CELA ?

- 324 établissements du second degré (232 collèges, 50 lycées, 39 lycées professionnels, 3 EREA), 562 personnels de direction (dont 66 postes restés vacants à la dernière rentrée: 56 adjoints et tout de même 10 postes de chef!).
- Un rapport public/privé en notre faveur: 87,7 % des collégiens et lycéens fréquentent les établissements publics (jusqu'à 91 % dans l'Indre mais « seulement » 80,8 % dans l'Indre-et-Loire).
- Un nombre limité d'élèves dans des établissements classés RAR ou RRS: 10,4 % des effectifs des collèges (France métropolitaine: 18,1 %).
- Des résultats cependant peu satisfaisants, mesurés en fin d'école primaire ou début de collège: taux de réussite « Jade 2008 » en français: 54,8 % (national: 57,2 %) et en mathématiques: 64,9 % (national: 64,4 %).
- Des sorties sans qualification pourtant relativement « maîtrisées »: 5,4 %, essentiellement issues des cursus CAP-BEP en 2007 pour 5,8 % au plan national.

- Un taux d'accès au baccalauréat « honorable »: 64,7 % (taux national: 65,6 %).
- Mais un « manque d'ambition » évident dans les poursuites d'études: 72,4 % des bacheliers seulement accèdent à l'enseignement supérieur (avec, de plus, une certaine évaison vers la région parisienne) pour une moyenne nationale dépassant les 75 %.
- Enfin, un poids important de l'apprentissage: 40,1 % au niveau V et 30,3 % au niveau IV (France métropolitaine: 32,2 et 26,1 %!); cela donne 20.500 apprentis en CFA (y compris plus de 2.500 en CFA agricole) et... 220 seulement dans le CFA académique qui a bien du mal à décoller...
- Et les conditions de la rentrée 2011 ? Ce sont - 77 ETP pour + 148 élèves en lycées, - 89 ETP pour - 252 élèves en LP et - 126 ETP dans les collèges pour + 1.381 élèves!

### UNE ACADÉMIE RÉCENTE MAIS UNE UNIVERSITÉ HISTORIQUEMENT PRESTIGIEUSE

L'enseignement du droit romain a commencé à Orléans dès 1235, sur autorisation du pape Grégoire IX. Au tout début du XIV<sup>e</sup> siècle, c'était la quatrième université française après Paris, Toulouse et Montpellier, toujours spécialisée dans le droit. Un bâtiment daté de 1411-1445, situé tout près du rectorat, en atteste: ce sont les vestiges de la « salle des thèses ».

Y ont étudié notamment Guillaume Budé, Jean Calvin, La Boétie, Agrippa d'Aubigné, Théophraste Renaudot, Pierre de Fermat et... Pantagruel, si l'on en croit Rabelais!

## L'interview du SA

Marc BASSAGET  
Secrétaire académique



**PEUX-TU NOUS PRÉSENTER TON PARCOURS PROFESSIONNEL ?**

Après des études universitaires à Aix-en-Provence <sup>(1)</sup>, deux années de maître auxiliaire, le CAPES de lettres, une année de « CPR » <sup>(2)</sup> puis un premier poste à... Calais (!), j'ai enseigné 7 ans dans deux collèges calaisiens puis, très tôt, l'implication dans un collège expérimental (sous l'égide de l'INRP, dissout depuis le 1<sup>er</sup> janvier dernier!) presque « autogéré », l'envie « d'organiser », l'exemple d'un principal charismatique... et les espoirs suscités par l'arrivée de la gauche au pouvoir, m'ont conduit à demander un poste de direction.

En 1983, on était encore « professeur certifié délégué dans les fonctions de principal de collège », jusqu'au statut de 1988 qui créa réellement notre corps. Après 7 autres années de direction, cette fois dans le Pas-de-Calais, ce fut Orléans pour 9 ans de collège de ZEP (dont la coordination de la zone) puis un lycée professionnel, toujours à Orléans, de 1999 à 2007, et, enfin, un autre collège de l'agglomération – mobilité statutaire... mais quasi-sédentarité de choix de fin de carrière (en hors-classe, avec le bénéfice, pour mon poste actuel, de la « clause de pénibilité » de l'article 3 du statut!)

**ET TON PARCOURS SYNDICAL ?**

Il n'y avait pas d'autre candidat pour succéder au secrétaire académique qui partait en retraite!

Comme tu peux le voir ci-dessus, ma carrière est un assez bon témoignage de l'évolution de nos fonctions et des avancées statutaires obtenues par le SNPDEN : il me paraissait normal, en retour, de proposer mes services! J'ai toujours pris des responsabilités syndicales locales – comme étudiant à l'UNEF, comme enseignant au SNES, comme personnel de direction au SNPDES devenu SNPDEN. J'ai été, de 2008 à 2010, secrétaire départemental (SD) du

Loiret et, depuis 2008, je suis commissaire paritaire académique.

Il convient d'ajouter aussi que le fait de ne plus attendre de la hiérarchie ni promotion ni mutation donne une liberté de parole évidente...

**QUELLES SONT LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ACTION SYNDICALE DANS L'ACADÉMIE ?**

Le SNPDEN représente 80,93 % des voix aux dernières élections à la CAPA (commission administrative paritaire académique), ce qui nous a donné 100 % des sièges de commissaires paritaires.

Il y avait, fin juin 2010, 341 « actifs » syndiqués dans l'académie (et 65 retraités, soit un total de 406), donc presque 60 % des personnels en fonction (jusqu'à 79 % des principaux dans le Loiret, 75 % des adjoints dans le Loir-et-Cher, entre autres exemples...) ont leur carte au SNPDEN et cela facilite évidemment une bonne dynamique syndicale.

En raison de la dispersion géographique, l'essentiel de la réflexion et de l'action syndicale repose sur le niveau départemental – c'est évident pour les collègues et les relations avec les conseils généraux. Au début de cette année scolaire, dans chaque département, les AG (assemblées générales) ont rassemblé plus d'un syndiqué sur deux : c'est à la fois notre force... et notre responsabilité de cadre syndical de ne pas les décevoir!

Au niveau académique, il s'agit de relayer les informations nationales, de rapporter et d'expliquer les décisions des CSN (conseils syndicaux nationaux) et des réunions nationales de SA ou de SA-SD, de tirer profit des échanges presque quotidiens (par échanges de mails, bientôt par l'intermédiaire du forum du site Internet rénové) entre les secrétaires académiques, de rechercher et de trier l'essentiel des nombreuses informations reçues (abonnements personnels et professionnels, revue de presse du siège, « Brèves » de l'UNSA, etc.), de coordonner les 6 départements et d'impulser l'action syndicale pour les lycées et LP – vis-à-vis du rectorat comme de la région, avec le concours du SA adjoint chargé des lycées et du collègue chargé du secteur professionnel...

C'est, autant que possible, un travail d'équipe : le secrétariat académique se réunit environ une fois par mois ; il comprend, autour du SA, les 6 SD, le SA adjoint chargé notamment du secteur « lycées » et des « spécialistes » sur

**JEANNE D'ARC**

Elle est à Orléans une héroïne « laïque » (enfin, presque !): en tout cas, le collège (ex-lycée de jeunes filles) dont vous voyez le porche d'entrée est bien un établissement public! C'est même là qu'a achevé sa carrière de personnel de direction Pierre Raffestin, membre du BN et référence incontestée de la laïcité jusqu'à son décès en 2008: il restera pour beaucoup d'entre nous un modèle d'engagement syndical passionné.



Hubert le Goaziou  
ancien SA  
et photographe

lesquels je peux compter pour suivre les problèmes spécifiques des LP, des adjoints, des retraités, des CAP... (sans oublier le secrétariat administratif, la trésorerie et l'apport irremplaçable de « nos » deux membres du BN: Philippe Girardy et Laurence Colin).

Au niveau institutionnel, la commission « Blanchet » comprend, à l'image des résultats aux élections aux commissions paritaires, 10 personnels de direction: 1 pour ID, 1 SGEN... et 8 SNPDEN (« Il y a beaucoup de SNPDEN dans cette salle » avait énoncé, avec regrets sans doute, un précédent recteur lors de notre première réunion avec lui!), ce qui permet la présence du SA, du SA adjoint chargé des lycées et des 6 SD. C'est le SNPDEN qui « anime » les réunions puis est présent en nombre significatif lorsque des groupes de travail avec les services sont réunis pour étudier tel ou tel problème soulevé, le plus souvent à notre initiative.

Au niveau national du syndicat, mon rôle, comme celui des représentants de l'académie au CSN – est de répercuter les ressentis de la « base »... et aussi ses attentes, notamment en terme d'actions pour des avancées sur les rémunérations et les conditions de travail. C'est pourquoi j'essaie d'être présent à, au moins, une AG de chaque département par an; il reste à trouver la bonne méthode pour rendre plus productif le travail en CSA (conseil syndical académique), en donnant davantage de temps de parole à ses membres et en généralisant les groupes de réflexion thématiques (cela a été le cas pour les adjoints; c'est le cas pour le suivi de la réforme des lycées; cela va se mettre en place pour le collège...).

### QUEL EST LE « CLIMAT SOCIAL » DANS L'ACADÉMIE ?

Notre audience est reconnue à la mesure de notre représentativité évidente. Dans nos relations avec le recteur, notre objectif est à la fois de porter la parole syndicale et donc de dénoncer les retombées néfastes de la politique nationale (en termes de moyens, de charge de travail...) mais aussi d'apporter notre expertise pour en atténuer autant qu'il se peut les conséquences: à tout le moins de travailler – avec les services aussi – à éviter le pire!

Il s'agit d'un exercice difficile qui nous attire parfois, d'un côté, quelques « reproches » de syndiqués qui auraient voulu mieux... et, parfois, de l'autre, l'incompréhension du recteur qui pense avoir fait un grand pas vers nous alors qu'il est encore loin de ce que l'on souhaiterait... Ce serait évidemment plus simple – mais irresponsable – de tout refuser en bloc!

Il n'empêche que notre mission professionnelle elle-même nous maintient dans un équilibre instable, quelquefois mal compris par les organisations syndicales d'enseignants (l'unité syndicale, sans exclusive, sur des objectifs clairs, d'intérêt commun, est pourtant l'une de mes préoccupations et le SNPDEN local s'est trouvé à plusieurs reprises à l'initiative d'actions intersyndicales...) comme par le recteur lui-même qui a, parfois, du mal à « dédoubler » ses personnels de direction et... les mêmes dans leurs fonctions syndicales. Quand j'interviens au sein de la délégation UNSA au CTPA, je ne suis plus « Monsieur le Principal » mais un syndicaliste! Encore tout récemment,

un SD de notre académie, interviewé à ce titre par la presse locale, s'est vu reprocher par recteur et IA de « manquer à son devoir de réserve » parce que sa photo était légendée de sa fonction professionnelle alors que l'article était parfaitement clair sur son mandat syndical...

Il est vrai, cependant, que nous sommes les seuls à vivre la particularité qu'un commissaire paritaire en CAPA de personnel de direction puisse être, le lendemain, du côté « administration » dans la CAPA d'un autre corps, de même qu'en CTP, des cadres syndicaux du SNPDEN puissent parler d'un côté de la table, dans la délégation UNSA, sagement écoutés de l'autre côté par leurs collègues syndiqués réquisitionnés pour la parité administrative!

En CAPA, les relations sont bonnes: nous sommes écoutés; nos propositions sont souvent prises en compte et les engagements tenus. Le recteur invite systématiquement l'ensemble des IA de l'académie aux côtés des IA-IPR EVS, ce qui permet des échanges clairs et précis sur les cas que nous abordons pour défendre les collègues et faire accepter nos critères. Les fins de CAPA sont l'occasion également d'aborder en *off* des questions d'actualité où notre avis est attendu (celui du SNPDEN seul puisque nous avons la totalité des sièges).

### ET LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES ?

Le président de la région Centre est l'un de nos collègues (par ailleurs vice-président de l'ARF chargé de... l'éducation), ce qui ne règle pas tout mais permet des échanges positifs, avec lui, bien sûr, et avec les élus dans leur ensemble, à l'écoute de nos préoccupations qui, généralement, rejoignent les leurs face aux décisions ministérielles ou rectorales (mise en place de la réforme des lycées, carte des formations professionnelles notamment). Le SNPDEN est représenté dans diverses instances régionales, de même qu'au CESR, au nom de l'UNSA, par un personnel de direction retraité, ancien SA.

Le conseil régional a repris notre proposition d'un dialogue de gestion systématique qui permet, tous les trois ans, de réunir l'équipe d'un lycée avec tous les services régionaux concernés pour un point exhaustif sur les évolutions souhaitables.

La réécriture en cours des conventions devrait permettre de formaliser précisément les rapports avec les services, source parfois d'accrochages au quotidien, tout en laissant la souplesse nécessaire dans la gestion des « zones grises » où les conflits peuvent survenir...



## PORTRAITS DE QUELQUES PERSONNELS DE DIRECTION INVESTI(E)S DANS L'ACTION SYNDICALE ACADÉMIQUE

Il faudra sans doute trouver le cadre adéquat pour des échanges réguliers, sur le long terme, ne dépendant pas de l'urgence de tel ou tel problème soulevé par l'actualité.

Côté « départements », nous vivons, en revanche, trop souvent de mauvais exemples ! L'un décide, sur les recommandations d'un cabinet d'audit, de signer un marché de commandes pour la restauration avec la Sodexo – en oubliant l'autonomie des EPLE et le vote des CA... qui rejettent d'ailleurs heureusement le projet (les tarifs étaient de 10 à 40 % plus élevés que ceux des fournisseurs habituels !). Un autre réunit des groupes de travail, prend des décisions sans en tenir aucun compte puis reste silencieux à toute demande de contact des représentants des personnels de direction ou des gestionnaires, allant jusqu'à contester le fait que le représentant départemental des personnels de direction soit... un proviseur de LP plutôt qu'un principal de collège. Le même avait d'ailleurs mis en cause trois collègues (à partir de difficultés rencontrées dans la gestion de conflits entre agents de service) dans un courrier adressé au recteur et... au préfet ! A notre demande, le recteur de l'époque avait rappelé au dit président la place respective de l'État et des collectivités locales dans la gestion des EPLE.

Un autre encore (ou le même ?) se permet d'écrire un courrier aux agents comptables (sans même en informer aucun personnel de direction !) pour donner des instructions, au demeurant à peu près incompréhensibles, sur l'utilisation des fonds de réserve. Il est d'ailleurs signataire d'un rapport parlementaire concluant à l'intérêt de « supprimer la double hiérarchie » des gestionnaires ! Désolé, Monsieur le Sénateur, les gestionnaires des EPLE n'ont pas de « double hiérarchie » : ce sont maintenant, clairement, des adjoints à la direction des établissements, qui ne rendent compte qu'à l'Éducation nationale...

Dans ce domaine, même si tout n'est pas négatif (les anciens peuvent comparer avec la situation budgétaire et « bâtementaire » d'avant la décentralisation !), il faut, de façon permanente, lutter contre l'idée bien ancrée chez certains cadres des collectivités territoriales que « c'est celui qui paye qui décide » (entendu, *texto*, lors d'une réunion !)

### EN CONCLUSION ?

SA, ce n'est pas vraiment à conseiller pour une préretraite... mais c'est passionnant !

1 Études rémunérées, du DEUG au CAPES, suites au concours des « IPES » qui procurait 3 ans de traitement d'élève-professeur, rémunération équivalente à un surveillant de l'époque, en « échange » d'un engagement de servir l'Éducation nationale au moins 10 ans (dispositif supprimé en 1978).

2 L'année de stage en « CPR » : une année sans classe en responsabilité, par groupes de trois stagiaires observant leurs conseillers pédagogiques (1 par trimestre, dans trois établissements différents) avant de « faire classe » progressivement, toujours en présence du tuteur et des deux autres stagiaires : à comparer avec la situation de 2010 !

Le travail au quotidien du syndicat repose sur des collègues qui acceptent de s'investir, en plus de leur travail professionnel quotidien, dans les instances de réflexion et d'action du SNPDEN. Nous avons rencontré trois d'entre elles dans l'académie d'Orléans-Tours :



- **Anne LECOQ**, 40 ans, principale adjointe du collège Jeanne d'Arc d'Orléans (Loiret), membre du CSN et trésorière adjointe académique ;



- **Maryse PELÉ**, 46 ans, principale du collège Denis Diderot d'Issoudun (Indre), SD 36 ;



- **Chantal GARRAUD**, 48 ans, proviseure du LP Jean de Berry (Cher), SD 18.

### QUEL EST VOTRE PARCOURS PROFESSIONNEL ? POURQUOI ÊTES-VOUS DEVENUES PERSONNEL DE DIRECTION ?

**Anne :** Surveillante durant 7 ans pour assumer mon quotidien (logement entre autres) et financer mes études universitaires de lettres modernes, j'ai exercé dans plusieurs

collèges et un lycée en tant que MI/SE. Cela m'a permis d'acquérir une expérience diversifiée des établissements du secondaire. Parallèlement, j'ai dirigé durant 5 ans des camps itinérants pour adolescents à l'étranger, ce qui m'a confortée dans le projet d'exercer un métier à responsabilités auprès de jeunes.

Plus tentée par une profession qui permette d'explorer des compétences polyvalentes que par une approche disciplinaire, j'ai préféré passer le concours de CPE que celui d'enseignante. J'ai occupé cette fonction durant 5 ans dans un lycée de Blois où les CPE étaient étroitement associés à l'équipe de direction. J'ai eu la chance d'y rencontrer un proviseur de grande qualité qui m'a donné envie de postuler aux fonctions de direction. Je l'en remercie car c'est avec plaisir que j'exerce ce métier dans un collège de 650 élèves pour la cinquième année scolaire.

**Maryse :** Après avoir exercé, moi aussi, comme CPE en collège pendant une dizaine d'années, j'ai été affectée à ma demande sur un poste en lycée couplé avec un poste d'adjoint au chef d'établissement. Pendant 6 ans, j'ai participé quotidiennement au pilotage de cet établissement, acquérant au fil du temps des compétences qui m'ont été bien utiles pour préparer le concours auquel je me suis présentée en 2005. Admise à ce concours, j'ai souhaité une affectation en lycée professionnel afin d'élargir mon champ de compétences à une structure qui m'était jusqu'alors totalement inconnue. J'ai découvert une autre façon de travailler, de prendre en charge les difficultés des élèves et j'ai beaucoup apprécié la dimension relationnelle qui est établie avec les entreprises partenaires.

Trois ans plus tard, j'ai obtenu le poste de principale dans le collège de deuxième catégorie que je dirige actuellement. C'est un établissement à la fois urbain et rural, avec un taux de CSP défavorisées en augmentation du fait de l'assouplissement de la carte scolaire. Le challenge de la réussite de tous les élèves est d'autant plus important et motivant pour l'équipe de l'établissement.

**Chantal :** Après des études de langues à l'université de Paris 3, j'ai passé, à 24 ans, le concours de

CPE, fonction que j'ai exercée pendant 14 ans. Je suis restée 10 ans dans un lycée technologique et professionnel où des chefs d'établissement successifs m'ont permis d'élargir mon champ d'implication et de compétences. Un de ceux avec lesquels j'ai vraiment bien travaillé m'incitait régulièrement à passer le concours de « perdre », de même que l'IA-IPR EVS.

Après ma mutation pour un LP plus petit, j'ai réalisé très vite que j'allais m'y ennuyer car je n'intervenais plus en responsabilité dans plusieurs domaines. C'est alors que, très naturellement, je me suis inscrite au concours auquel j'ai été reçue.

### VOTRE INVESTISSEMENT SYNDICAL ACADÉMIQUE: QU'EST-CE QUI VOUS A POUSSÉES AUX RESPONSABILITÉS ACTUELLEMENT ASSURÉES AU SNPDEN ?

**Anne :** A l'origine de mon adhésion au SNPDEN, il y a d'abord eu des rencontres humaines.

Je n'avais jamais été syndiquée auparavant, ne me reconnaissant pas dans les messages portés par les syndicats enseignants (ce qui ne m'empêchait pas de participer aux mouvements de grève et aux manifestations lorsque cela me semblait nécessaire).

En deuxième année de formation de personnel de direc-

tion, j'ai été invitée à participer aux réunions du bureau départemental du Loiret. J'ai alors reconnu mes valeurs dans celles portées par des militants convaincus (actifs comme retraités) de ce bureau. Cela m'a donné envie de m'investir davantage, notamment sur le thème du « travail en équipe de direction », qui m'a fait appeler au secrétariat académique.

Encore novice mais volontaire, j'ai accepté de figurer sur la liste des personnes éligibles au CSA. C'est tout naturellement ensuite que je me suis présentée au CSN. J'ai donc eu la chance de participer au congrès de Biarritz qui a été une expérience extrêmement enrichissante.

Mon engagement au SNPDEN me permet de concrétiser la raison pour laquelle je suis entrée dans l'Éducation nationale : contribuer à permettre au plus grand nombre d'élèves possible de réussir leur vie d'adulte.

**Maryse :** Je n'ai jamais eu de véritable culture syndicale avant d'être au SNPDEN et un bref passage dans un syndicat enseignant en début de carrière ne m'avait pas convaincue de son utilité...

C'est en travaillant pendant 6 ans aux côtés d'un proviseur élu national au SNPDEN, qui a su me transmettre les valeurs de ce syndicat, que j'ai compris l'intérêt d'être syndiquée. De plus,

dans des départements ruraux comme l'Indre, il est important d'avoir un « réseau » car nous sommes assez éloignés géographiquement les uns des autres et peu d'entre nous ont des adjoints. L'action syndicale permet à ceux qui le souhaitent de rester en contact, d'échanger, de discuter et, même, parfois, de se confier. Éluée SD en septembre 2009, j'aimerais réussir à dynamiser l'action syndicale départementale et à rassembler un maximum de « perdus » autour du SNPDEN. Membre du CSA et du groupe « Blanchet », j'ai toujours beaucoup de plaisir à rencontrer régulièrement mes collègues des autres départements de l'académie, même s'il faut, à chaque fois, faire des allers-retours dans une académie très étendue, avec un rectorat « décentré » (près de quatre heures de route...).

**Chantal :** Pour moi, au contraire, dès l'adolescence, je me suis intéressée à la vie politique et participais à des débats avec une amie. J'ai toujours été convaincue de la nécessité de la représentation syndicale : à 18 ans, mon inscription à l'université faite, je suis allée prendre ma carte à l'UNEF et ai été élue au conseil d'université dès la 1<sup>re</sup> année. En tant que CPE, j'ai toujours été syndiquée (et suppléante aux CAPA).

Le proviseur qui m'incitait à me présenter au concours de « perdre » était au SNPDEN et m'en parlait. Je me suis syndiquée dès ma première année comme personnel de direction stagiaire. Quatre ans après être entrée dans la fonction, j'ai été élue SD adjointe (pendant 3 ans) et ai ensuite été élue SD.

Il me paraît toujours aussi important de représenter une force face à notre hiérarchie pour être en position de discuter, de faire entendre nos préoccupations et de négocier.

Mon engagement syndical me semble être une partie de moi-même ; c'est aussi une façon de travailler en réseau et d'aider les collègues qui en ont besoin.

Être SD m'apporte également beaucoup sur le plan personnel, notamment par les échanges avec les collègues des autres départements.

## VOTRE ESPACE D'EXPRESSION

L'actualité vous interpelle ? Un article vous donne envie de réagir ?

*Direction* vous donne la parole. Vous êtes syndiqué actif ou retraité, responsable académique ou départemental, faites-nous partager votre réflexion sur l'exercice du métier, sur votre carrière, sur les évolutions du système, sur votre vision de la vie syndicale...

Merci d'adresser vos contributions à Isabelle Poussard, permanente au SNPDEN (*isabelle.poussard@snpden.net*) et, pour nous faciliter la tâche, de préférence en texte (Times 12), sans mise en forme ou mise en page.

Les propos exprimés dans cette tribune libre n'engagent que leur auteur.



## PRINCIPAL DE COLLÈGE: LES PLEINS POUVOIRS... ET DE PLUS EN PLUS

Jean-Luc LESPINE

Principal  
Collège Jacques Prévert  
Albens, académie de Grenoble



***C'est sous ce titre un peu curieux que je me livre à une réflexion sur l'évolution du métier et, surtout, sur la façon de l'exercer qui prend une tournure assez étonnante depuis quelque temps, où les directives officielles, faute de précisions, nous laissent une immense marge de manœuvre, voire d'indépendance, qui va bien au-delà de l'autonomie des établissements.***

Je me rends compte, au cours de différentes discussions avec d'autres principaux de collège (réunions de bassin notamment), que tout le monde se pose les mêmes questions tout en ayant beaucoup de difficultés à trouver des réponses et je pense qu'en France, les 5.200 principaux de collège public et les 1.800 principaux de collège privé en sont tous au même point.

Prenons le socle commun qui, dans son esprit, n'appelle pas de critique de ma part: il me semble naturel de s'intéresser sérieusement aux compétences acquises par nos collégiens en fin de 3<sup>e</sup>. Il en va tout autrement de sa mise en œuvre. On trouve une quantité d'informations généralistes sur le bien-fondé de ce socle commun, toutes aussi intéressantes les unes que les autres (« ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire », « une discipline évalue plusieurs compétences et une compétence est évaluée par plusieurs disciplines » etc.) et, effectivement, on peut présenter sans problème le bien-fondé de cette nouvelle approche aux parents, aux professeurs à l'aide de supports plus merveilleux les uns que les autres; on trouve même des diaporamas clés en main.

Qui dit « socle commun » dit « validation de compétences » et on nous met à disposition un livret numérique de compétences sous SCOMET où il n'y a

plus qu'à cocher par élève les compétences acquises. Qu'il soit numérique ou sur support « papier », là n'est pas la difficulté car il ne s'agit que de remplir un tableau par élève en cochant des cases pour valider les compétences acquises.

La difficulté n'est donc pas dans la validation puisqu'elle arrive en bout de processus. Le problème central du socle commun, c'est l'évaluation de l'élève et c'est là que notre hiérarchie reste peu prolixe ou, du moins, nous donne la solution de façon très libérale: « Il existe plusieurs outils de suivi qui permettent de consigner les évaluations. Le choix de la solution technique reste à la discrétion de l'établissement ». Cette phrase vaut son pesant d'or et, si l'on décortique le message de façon moins protocolaire, il nous manque l'essentiel: rien n'a été fait pour nous doter d'un outil d'évaluation et il faut se débrouiller pour trouver des supports.

Tous les collègues vont passer énormément de temps, chacun dans son coin, pour essayer de mettre en place ou pour faire semblant de mettre en place, un outil d'évaluation cohérent. Après tout, on était parfaitement capable, avec un tableur, de produire le livret de compétences mais il en va tout autrement de l'évaluation où il manque une application nationale, officielle, de type GIBII, pour toutes les compétences, avec une évaluation au fil du temps, permettant de conserver la mémoire de ce travail d'évaluation. Assez curieusement, sur ce chapitre-là, les IA-IPR restent très silencieux et les journées de formation se font désespérément attendre, d'ailleurs pour se former à quoi ou sur quel outil ?

Il faut donc organiser, aménager des temps de concertation entre professeurs, au minimum en binômes, pour la répartition des items, pour le suivi des élèves, ce qui représente assez vite un nombre d'heures considérable de réunions. Je constate que, dans la réalité, les choses se mettent en place *a minima* et, qu'à défaut d'avoir un outil d'évaluation digne de ce nom, la validation des compétences se fera en 3<sup>e</sup> et à la louche, au risque de valider tout le monde.

L'histoire des arts est dans la même veine. Il ne viendrait à l'idée de personne d'en contester le bien-fondé: « L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture partagée. Il concerne tous les élèves. Il convoque tous les arts. Il permet d'offrir à tous les élèves, de tous les âges, des situations de rencontres, sensibles et réfléchies, d'accéder progressivement au rang d'amateurs éclairés » etc.; je m'arrêterai là car la littérature ne manque pas sur le bien-fondé d'une telle approche et comment d'ailleurs ne pas y adhérer.

Mais les choses deviennent beaucoup plus vagues dès qu'il s'agit d'aborder concrètement l'organisation: « l'évaluation est organisée sous l'autorité du chef d'établissement: c'est à lui que revient la responsabilité de l'organisation, de l'évaluation et de la concertation des professeurs ». En bref, carte blanche: les pleins pouvoirs, disais-je.

Oui mais, concrètement, cela va encore demander du temps de réflexion, de concertation. À prendre où ?

Si l'on s'intéresse uniquement à l'aspect « organisation » de l'épreuve orale, il faut « dégager » pour quatre classes de 3<sup>e</sup>, soit un peu plus d'une centaine d'élèves, environ 25 heures d'interrogation, à raison de 15 minutes maximum par élève, sur le temps scolaire. De plus, on ne peut pas constituer un nombre important de jurys puisqu'il faut obligatoirement, dans chaque jury, un professeur d'arts plastiques, un professeur d'éducation musicale ou un professeur d'histoire-géographie qu'il faudra libérer pour l'occasion. Que fait-on des classes qu'ils ont habituellement en charge: étude? On libère? Finalement, on nous demande de faire passer un examen sans temps et sans moyen, bref, en « système D ».

Le contrat d'objectifs qui s'invite tous les trois ans pour son renouvellement et qui permet de réfléchir à une politique d'établissement et à sa cohérence nécessite aussi de réunir les équipes, donc de ménager du temps de réflexion.

Le fonctionnement de nos collègues se modifie radicalement et il faut travailler autrement avec nos professeurs qui, pour une grande majorité, s'adaptent et ont déjà appris à travailler en commun (PPRE, IDD, organisations de sorties, voyages etc.) mais les choses s'intensifient et prennent un tout autre rythme: la concertation, les réunions deviennent la règle et si, jusqu'à présent, on pouvait gérer et dégager ce temps nécessaire sporadiquement (mais difficilement) sur le midi-deux, en soirée, en récupération du lundi de Pentecôte, en libérant des cours, on se heurte désormais à un problème de fond, celui du statut des enseignants. Il va falloir que les choses évoluent rapidement car on est arrivé aux limites de ce que l'on pouvait mettre en place et, si les textes cadrent à peu près bien les choses pour les conseils de classes et les rencontres parents-professeurs, pour le reste, on est plutôt dans le domaine du bon vouloir. Finalement, on demande aux chefs d'établissement de commencer à modifier ce statut avec toute l'inertie et la résistance légitimes opposées par les professeurs. D'ailleurs, certains d'entre eux, bien que ne s'impliquant dans aucun projet ou instance au niveau de l'établissement et assurant simplement leurs

dix-huit heures (ou autre quotité) de cours, n'en effectuent pas moins un travail de qualité auprès des élèves.

En matière de concertation, de coordination d'équipe, la liste des tâches à accomplir s'allonge pour le professeur principal qui a de plus en plus de difficultés à tout gérer. On aura des difficultés à trouver des candidats.

Si l'on se place du côté des élèves, un nombre conséquent d'heures de cours « sautent » régulièrement afin de pouvoir réunir les professeurs concernés et, de plus, un sérieux problème se profile avec la validation de la prévention et secours civiques de niveau 1 : une dizaine d'heures (voire douzaine) par élève doit être consacrée à cette formation, assurée d'ailleurs par qui ?

Ces heures ne feront que s'ajouter aux heures dégagées pour des sorties, voyages, animations *intra muros* car, si on veut engager une politique culturelle digne de ce nom, il va falloir s'en donner les moyens.

Entre les professeurs à libérer pour les nécessaires concertations, les heures prises pour les élèves pour faire autre chose, peut-on dans ce cas conserver les mêmes exigences en terme de programmes ?

À défaut de bien gérer les réformes en pensant à leurs implications jusque dans les moindres détails, dès qu'il y a difficulté d'organisation, les textes attribuent généreusement la mise en place pratique aux chefs d'établissement qui doivent gérer les avancées pédagogiques et l'archaïsme du statut des enseignants mais sans nous dire véritablement comment faire et sans nous donner les outils. Ce n'est pas difficile de lancer de grandes idées sans se préoccuper de leur mise en place concrète, donc sans prendre en compte la réalité du terrain et sans se soucier de la gestion détaillée des choses.

Ceci dit, quelque part, on peut trouver un certain confort à cette situation car, puisqu'on ne nous dit pas comment (bien) faire, on ne peut pas nous reprocher de mal faire.

Je pense que la situation est devenue intenable et que l'on devrait manifester notre désaccord en refusant de mettre en place ces réformes pour le moins bâclées ou, du moins, les différer tant que les choses ne sont pas faites un peu plus sérieusement et dans un tout autre esprit que des effets d'annonce. Il serait intéressant, au niveau du syndicat, de « prendre un peu la température » dans les collèges.

Autre alternative : on peut faire semblant de... et on arrivera toujours à trouver des solutions par défaut (donc ce ne sont pas vraiment des solutions) mais on sera bien loin de ce qui est attendu, faute de pouvoir correctement mettre les choses en place.

Finalement, les réformes se feront *a minima* et relèveront davantage du bricolage, faute de temps de réflexion nécessaire et de mise en place d'outils.

Il nous manque un sérieux épaulement de la part de notre ministère, en prenant en compte la réalité du terrain.

## J'AI CHOISI DE BÉNÉFICIER DE LA CLAUSE DE PÉNIBILITÉ

Mireille MOULIN

Principale  
Collège des Gorges de la Loire  
Aurec-sur-Loire  
Académie de Clermont-Ferrand



*Cette clause est définie par le décret 88-342 du 11 avril 1988.*

*Article 3 (modifié par les décret 2005-994 du 17 août 2005 et 2007-1588 du 8 novembre 2007 avec effet*

*Les intéressés doivent être âgés de cinquante-cinq ans au moins à la date de leur mutation et justifier de quinze ans de services effectifs dans l'un des emplois de direction visés au présent décret.*

*Le maintien de la bonification antérieure est limité à une période de cinq années à compter de la date de mutation ».*

Lauréate du concours en 1992, j'ai exercé pendant 4 ans comme adjointe dans un collège de ZEP de mon département d'origine puis j'ai été nommée principale dans un autre collège de ZEP, classé en 2<sup>e</sup> catégorie mais qui, rapidement, est passé en 3<sup>e</sup>. J'y suis restée 5 ans. J'ai alors obtenu la direction d'un gros collège de centre-ville dans un département voisin. Classé en 3<sup>e</sup>, il est passé en 4<sup>e</sup> du fait d'un accroissement important de l'effectif. J'y suis restée 6 ans. J'avais alors 57 ans et 15 ans de services effectifs dont plus de trois en 4<sup>e</sup> catégorie. Je pouvais y terminer ma carrière sans être touchée par l'obligation de mobilité. J'étais à la hors-classe



*au 1<sup>er</sup> février 2007) : « Les chefs d'établissement et les adjoints en fonction en cette qualité depuis trois ans au moins dans un établissement classé en 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> catégorie, mutés sur leur demande dans le même emploi dans un établissement classé dans une catégorie inférieure à celle de leur établissement d'exercice, bénéficient, dans les conditions définies ci-après, du maintien de la bonification indiciaire qu'ils percevaient antérieurement.*

depuis 2 ans. Je n'attendais donc plus de promotion. J'étais dans la situation la plus confortable possible pour bénéficier de la clause de pénibilité.

J'ai réfléchi longtemps avant de demander le tout petit collège de 1<sup>re</sup> catégorie où je finis ma carrière. Cet établissement se situe près de mon domicile et, surtout, était alors à proximité de la maison de retraite où se trouvait mon père, veuf, et dont j'étais la fille unique. Cette raison a fait basculer ma décision.

## Tribune libre

Je n'ai jamais connu de collègue ayant fait le même choix que moi. Je crois que, pour nous qui, souvent, sommes des ambitieux, voire des carriéristes, dotés de gros ego et de beaucoup d'amour-propre, passer d'un 4<sup>e</sup> à un 1<sup>er</sup> peut entraîner l'impression de « déchoir ». Personnellement, il ne m'était pas agréable d'imaginer que ma hiérarchie ou mes collègues puissent penser que j'avais fait le choix de la facilité, voire de la fainéantise.

Passer du plus gros collège du département à l'un des plus petits ne fut donc pas évident. Mais je tiens à le dire haut et fort, je n'ai jamais regretté ma décision.

Il faut dire que mon collège, si petit soit-il, n'est pas un établissement simple ; le challenge était tout de même de lui éviter la fermeture... Je me suis donc vite prise au jeu et j'ai pu mettre toute mon expérience à son service. Je dis volontiers « ici, il faut savoir tout faire mais tout va vite à faire ». Jamais je ne me suis ennuyée et j'ai beaucoup de satisfactions professionnelles.

Ceci dit, la charge de travail est, bien sûr, plus légère et, surtout, le niveau de stress est bien moindre. Quinze ans après, j'ai pu retourner à la piscine, à la gymnastique et je ne m'endors plus au cinéma et au théâtre. Il est vrai que je dors beaucoup mieux la nuit ! Cerise sur le gâteau, j'habite chez moi et non plus dans un appartement de fonction. Et quitter son établissement le soir, c'est un vrai luxe. En vingt minutes de voiture, je laisse les soucis professionnels. Je me dis parfois que j'ai retrouvé la vraie vie...

Et cela me paraît très salubre à la veille de la retraite. Je pense, en effet, que c'est un nouvel état auquel il faut se préparer. On ne peut pas passer de la vie trépidante de certains gros postes où l'on empile les heures et les soucis, où l'on a une place sociale très importante, au vide absolu d'une nouvelle situation que l'on n'aurait pas anticipée. Sinon, c'est la dépression garantie ! J'ai aussi connu des collègues qui, en fin de carrière, ne sont plus très performants et s'appuient sur leurs adjoints... ou sur leur chef. Et il était hors de question pour moi d'appartenir à cette catégorie.

Bref ! Pour toutes ces raisons, je suis ravie d'avoir choisi la clause de pénibilité. Donc, chers collègues, je vous la recommande. Et ne traînez pas ! Par les temps qui courent, elle va sûrement disparaître !

## BIENVENUE AU PARADIS... VRAIMENT ?

Frédérique BRUGUE  
Principale  
Collège Vauban  
Briançon  
Académie d'Aix-Marseille



**« 300 jours de soleil par an », des activités pour tous, été comme hiver, au sein d'un environnement exceptionnel, il semble que les chefs d'établissement des Hautes-Alpes vivent dans une carte postale. Cette qualité de vie, mise en avant par les offices de tourisme, se retrouve au sein des vingt-neuf établissements scolaires. Nul ne peut nier ce que les chiffres montrent : un public favorisé, des résultats souvent en haut du tableau, des personnels en bonne santé et épanouis.**

Alors pourquoi principaux et proviseurs haut-alpins n'affichent-ils pas en permanence un sourire respirant le bon air de la montagne ? Comment expliquer qu'ils revendiquent autant, sinon plus, que leurs collègues des départements voisins ?

C'est que, sous le vernis du tableau idyllique, se cache une réalité quotidienne singulière. Pour accéder au paradis alpin, il y

a des cols à franchir, des distances à parcourir et nos routes se hissent en moyenne à mille mètres d'altitude. Si nos traits sont tirés et nos regards embrumés quand nous débarquons aux réunions académiques, c'est qu'il faut à certains pas moins de six heures aller-retour pour y assister.

Cette distance, ainsi qu'une vie en quasi-autarcie en hiver (qui peut durer de novembre à mai), a des répercussions dans la gestion quotidienne d'un établissement. Assurer la continuité du service public relève parfois de la gageure. Ainsi, au matin d'une forte chute de neige, le chef d'établissement s'inquiète plus de savoir si tous les personnels seront présents que de la hauteur du manteau en haut des pistes. En particulier, il se demande s'il a bien rappelé à ce nouveau contractuel qui habite à cent kilomètres de là de prévoir les équipements sur son véhicule.

L'isolement est un obstacle permanent et pas seulement d'un point de vue géographique. Le manque de contact avec une autre

réalité est un frein à notre volonté d'ouverture. Les exigences de certaines familles en sont la preuve. De simples histoires de « gamins » prennent parfois des proportions inattendues. On menace de porter plainte pour un quolibet... Il nous échappe parfois que, dans ces « pays », certains se connaissent depuis plusieurs générations ; il est des noms qui imposent le respect...

De même, parler d'orientation revient à annoncer au « petit » qu'il devra quitter le nid familial. La priorité pour choisir son avenir se résume parfois au nombre de kilomètres. L'effet « chef d'établissement » sur les indicateurs s'en trouve bien diminué.

Alors, dans un souci d'ouverture, on dépense son énergie pour développer les moyens de communication modernes. Mais certains établissements n'accéderont pas de sitôt au haut débit. De toute façon, les élèves refusent parfois de s'adresser la parole parce que leurs familles



## Tribune libre

ne sont pas de la même vallée, alors le *world wilde web*, dans un département qui compte plus de moutons que d'habitants!

Sans comparaison avec la situation d'autres établissements de l'académie, le respect des valeurs de la République ne va pas de soi dans les collèges et les lycées des Hautes-Alpes. Sachant que les skieurs rechignent à fréquenter les *snowboarders*, quelle chance reste-t-il aux élèves qui arrivent de loin? « Loin » voulant dire hors du département et plus... La rigueur du climat a tendance à s'infiltrer jusqu'entre les murs.

Alors oui, il est nécessaire, ici aussi, d'avoir les moyens de transmettre les savoirs et d'éduquer au vivre-ensemble et, peut-être plus qu'ailleurs, ceux d'ouvrir vers d'autres pratiques afin de permettre à tous de gravir les montagnes. Pas celles, majestueuses, qui nous entourent, celles qui transformeront nos élèves en citoyens du monde.

Signé : une principale, juchée sur le plus haut établissement d'enseignement de France (1.326 m) et, peut-être bien, d'Europe (les débats font rage), qui a volontairement choisi d'exercer dans un département qui est son pays de cœur.

RÉMUNÉRATION:  
TÉMOIGNAGE

Régis BÉGORRE

Principal  
Collège Vallée du Thoré  
Labastide Rouairoux  
Académie de Toulouse

**Lecteur attentif de Direction, j'ai pu suivre, depuis de longs mois, la lutte du syndicat sur le champ de bataille des rémunérations. Je voudrais juste apporter un témoignage édifiant à travers un chiffre.**

J'ai débuté ma carrière de personnel de direction en septembre 2007 en deuxième classe dans un collège de 3<sup>e</sup> catégorie, classé en ZEP, donc avec la prime, comme principal adjoint. Je travaillais dans un collège où j'étais logé (j'occupais mon logement à temps plein), avec un chef, un directeur de SEGPA, une gestionnaire, une CPE et un secrétariat bien fourni (avec des CAE, bien sûr).

Au troisième mouvement d'août 2010, je me suis porté candidat sur un poste de chef dans un collège resté vacant (sympathique petit collège rural). Même si j'y loge de temps en temps, l'éloignement de ce collège de ma vie « privée » me contraint à des déplacements entre le collège et mon domicile; je n'ai pas de CPE; il n'y a évidemment pas d'adjoint; j'ai quand même la chance d'avoir une secrétaire à temps plein et un gestionnaire, tous deux de qualité. Mon salaire de décembre est enfin tombé...

Ma promotion est sans appel: 17 euros de plus. C'est la reconnaissance des responsabilités qui pèsent sur nos épaules.

## CEDEFOP: KESACO?

Delphine VILLECHAISE

Proviseure adjointe  
Lycée Armorin  
Crest, académie de Grenoble

**Je profite de l'opportunité de cette tribune libre pour faire part d'une expérience particulièrement formatrice et motivante: ma visite d'étude en Suède sur le thème « Learning leadership – a challenge », qu'il faudrait traduire par « Le défi d'une direction apprenante ». Comprendre, en sous-titre, « ou comment se rappeler que le cœur de notre métier n'est pas de répondre à de multiples sollicitations de tous bords mais plutôt celui d'être une tête pensante qui a une vision globale et progressiste de l'éducation ».**

Les moyens? Se replonger dans les idéaux utopiques qui nous ont poussés, il y a quelques années, à passer le concours? S'impliquer activement dans une démarche syndicale? Ou participer à une visite d'étude comme celle proposée par le CEDEFOP?

Piqûre de rappel: le centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) est une agence européenne, créée en 1975, qui a pour vocation de contribuer à la promotion et au développement de l'enseignement et de la formation professionnelle au sein de l'Union européenne<sup>(1)</sup>. Le CEDEFOP fournit des informations et des analyses sur les systèmes, les politiques, les recherches et les pratiques en matière de formation professionnelle et d'enseignement. Il organise visites d'étude, conférences, séminaires et publications diverses à destination des décideurs politiques, des chercheurs et des praticiens de l'enseignement et de la formation professionnelle, au sein de l'Union européenne ([www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)).

De façon plus pragmatique, cet organisme offre un catalogue de formations touchant à divers aspects du système éducatif, à réel intérêt professionnel. Le site des visites d'études ([studyvisits.cedefop.europa.eu](http://studyvisits.cedefop.europa.eu) qui existe aussi en version française) donne accès à plus de 200 programmes.

Une visite d'étude est un séjour bref – de trois à cinq jours – dans un pays d'accueil, proposé à un groupe de dix à quinze spécialistes et décideurs européens de l'éducation ou de la formation professionnelle. Les formalités de candidature sont plutôt simples: le CEDEFOP prend en charge transport et hébergement. Que les réfractaires se rassurent, il y en a aussi en français! Les formations sont proposées par des professionnels et des experts de leur propre système éducatif et elles s'adressent à leurs pairs européens. Une visite d'étude comprend des présentations et des visites sur le terrain, par exemple dans des ministères, des établissements d'éducation ou de formation et des lieux de formation.

Je me suis inscrite sur le thème « Maintenir l'attrait des métiers d'enseignant et de formateur et améliorer la direction des établissements – Catégorie: Direction et gestion au sein d'établissements scolaires et de formation ». Plusieurs visites étaient proposées, dans ce cadre, par la Suède, le Danemark ou l'Allemagne, sur des périodes diverses (octobre ou mars). J'obtins mon premier choix et me voilà donc partie, début octobre, à Luleå, campus lycéen du nord de la Suède, en Laponie, à une centaine de kilomètres du cercle polaire<sup>(2)</sup>.

Impossible de résumer brièvement cette semaine, si riche en échanges avec les collègues européens (nous étions 16 personnels de direction ou assimilés, de 12 nationalités différentes) et si dense par le programme prévu par Luleå Kommun. Quelques exemples, pour mettre l'eau à la bouche: nous avons comparé le cadre de travail des uns et des autres, les conditions à créer dans les établissements pour permettre aux enseignants d'y rester et aux élèves de s'y épanouir; nous avons également abordé la décentralisation, la concertation professionnelle, l'intégration des nouveaux arrivants non « suédophones », l'évaluation des élèves, des programmes et des réformes (actuellement en cours en

## Tribune libre

Suède et qui se fait en complet consensus), l'évaluation des établissements (oui, en Suède – et pas seulement – cette évaluation se fait annuellement)...

Les journées sont studieuses: nombreux échanges avec des chefs d'établissement, des responsables académiques et de la municipalité; visite du campus lycéen (4 établissements généraux, technologiques et professionnels regroupés), d'écoles primaires aussi, y compris de quartiers défavorisés; participation à ce qui pourrait correspondre à nos réunions de bassin où nous intervenons également comme orateurs... Les soirées le sont tout autant puisque le groupe a un rapport à rendre au CEDEFOP, contrepartie tout à fait légitime de la prise en charge. Ce rapport servira à la mise à jour des publications européennes du CEDEFOP. Seul temps libre: une petite demi-journée pour faire un saut jusqu'au cercle polaire et déguster du fromage de renne trempé dans le café!

De retour en France, un rapport personnel de moindre envergure, visant à établir la propre évaluation du stagiaire des bénéficiaires tirés de la visite d'étude, est à renvoyer. Ce document débloque la fin du financement.

Reste, bien sûr, l'envie de partager cette expérience avec les collègues, de les inciter à profiter de ce cadre unique qui donne une bouffée d'oxygène dans le quotidien et incite à remettre en cause ses pratiques afin de les améliorer, en tenant compte de la multitude d'idées qui ont surgi au cours de ces échanges.

C'est par ce biais que nous pouvons apporter notre petite pierre à l'édifice européen, défini par la stratégie de Lisbonne visant, je cite, « à faire de l'Union européenne l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » d'ici 2010. L'éducation et la formation en Europe devraient devenir une référence de qualité pour le monde entier. Les récentes études PISA montrent que, à défaut d'être la meilleure, la France a bien conscience qu'elle doit améliorer ses performances en matière d'éducation et de formation. Acquérir des connaissances, des savoir-faire et des compétences tout au long de la vie fait partie de ce processus d'amélioration. Y compris (surtout?) lorsqu'on est personnel de direction.

## SUR LA QUESTION DES RETRAITES

Marc BOUTÉ

Personnel de direction honoraire  
Académie de Strasbourg



« On nous ment! » C'est le titre de l'éditorial du journal *Les dernières Nouvelles d'Alsace*, quotidien régional aux idées politiques pourtant modérées. Cependant le ton de l'éditorialiste est cinglant en réaction aux arguments développés par les membres du gouvernement pendant le débat sur les retraites; ceux-ci n'avaient de cesse de comparer les conditions de notre future retraite à celles des pays européens et, en particulier, de l'Allemagne pour prouver que nous resterions privilégiés.

Notre journaliste montre dans son écrit les conditions de départ en retraite outre-Rhin par cet exemple précis: un ouvrier allemand de l'industrie automobile atteint un salaire net mensuel de 3.000 € au bout de 35 annuités (en Allemagne, les retenues fiscales, sociales et syndicales sont prélevées à la source; donc notre salarié allemand dispose de la totalité des 3.000 €); il peut donc prétendre à faire valoir ses droits à retraite: il aura une décote de 5 %.

Son homologue français non seulement ne bénéficiera pas du même salaire mais, avec les nouvelles dispositions, se verra infliger une décote de 27 %!

Allons, mesdames et messieurs les membres du gouvernement, arrêtez de vouloir nous faire croire que nous serions toujours les mieux lotis parmi les pays européens!

## LES PROVISEURS VUS DE LA SALLE DES PROFESSEURS EN ALLEMAGNE

Marie-Ange DIRENBERGER

Provisseuse  
Lycée français  
Berlin, Allemagne



Véronique RONNE

Principale  
Collège Voltaire  
Berlin, Allemagne



« DES OURS ET DES PROVISEURS » (1)

Les proviseurs sont généralement curieux, intelligents et rarement dangereux...

Deux amies partent pendant l'été découvrir les somptueux paysages de la Colombie Britannique. Elles tombent sous le charme de cette nature qui s'offre à leurs yeux depuis leur voiture de location. Mais l'aventure tourne au cauchemar lorsqu'au cours d'une promenade, Régina et Haja se retrouvent face à un énorme grizzly qui regarde gentiment dans leur direction.

Les deux prennent leurs jambes à leur cou en jetant des regards inquiets par-dessus leur épaule pour réaliser, peu après, que l'ours a choisi de les laisser s'éloigner.

Les deux voyageuses n'ont dû leur salut qu'à la lecture d'un petit manuel emporté dans leurs valises, *L'ours, mode d'emploi*.

Sur le chemin du retour, pour détendre un peu l'atmosphère, Régina interpelle son amie: « Attrape donc le bouquin sur

1 Cet organisme s'intègre, pour sa partie française, dans les divers partenariats possibles, au même type que Comenius, Erasmus, Grundtvig, etc., développés par l'Agence Europe Éducation Formation (A2E2F) qui travaille avec les délégations académiques aux relations européennes, internationales et à la coopération des rectorats.

2 C'est au supérieur hiérarchique d'établir l'ordre de mission. Dans mon cas, c'est donc le chef d'établissement; sinon c'est la DAREIC qui le fait. Le tout est également patronné par le CIEP (Centre international d'études pédagogiques) donc je suis partie dans le cadre de l'EN, sur temps scolaire. Dans l'académie de Grenoble, au moins 4 personnels ont pu en bénéficier: deux personnels de direction, un IA-IPR et un IEN CT auprès de l'IA. Certes, il faut anticiper le départ et, au retour, prévoir de longues journées, mais ça en vaut la peine.

L'inscription se fait par le biais de l'A2E2F qui a développé le site Penelope ([penelope.2e2f.fr](http://penelope.2e2f.fr)), soit via le CEDEFOP (adresse dans l'article). La lettre Soleo flash ([www.2e2f.fr/newsletter.php](http://www.2e2f.fr/newsletter.php)) donne également des informations sur les différents projets européens de l'Éducation nationale: Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo, actions transversales, Erasmus Mundus, Tempus, Label européen des langues et dispositif Europass.

les ours et remplace à chaque fois le mot « ours » par « proviseur » ! »

Le résultat a fait tordre de rire les deux amies mais, bien sûr, toute ressemblance avec des personnages ayant existé est purement fortuite...

### LE PROVISEUR, MODE D'EMPLOI

- Les proviseurs sont généralement curieux, intelligents et rarement dangereux. Toutefois, un proviseur effrayé peut vous conduire à des situations critiques. En apprenant et respectant un certain nombre de règles, on peut espérer se déplacer sur son territoire en évitant les confrontations périlleuses.
- En général, le proviseur évite de croiser votre route. S'il a la possibilité de vous échapper, c'est en général l'option qu'il retient. Cependant, les face-à-face sont parfois inévitables. Une rencontre avec l'un de ces extraordinaires spécimens dans son environnement naturel est une expérience qui vous marquera à jamais.
- Pour ne rien gâcher de cet instant, il convient de respecter quelques règles de base : les proviseurs n'aiment pas les surprises. Lorsque vous entrez sur leur territoire, mieux vaut signaler votre présence, en particulier à l'intérieur, lorsque leur champ de visibilité est réduit. Chanter, parler fort ou accrocher un grelot à votre cartable permet de signaler votre approche. Il convient également de circuler en groupe ; on fait ainsi plus de bruit et cela permet d'alerter plus rapidement les proviseurs. Veillez à dégager les passages de tout mobilier encombrant pour leur laisser la possibilité de s'enfuir. Songez également à vous déplacer vent de dos pour permettre au proviseur de vous repérer à l'odeur.
- Contrairement à ce que l'on croit, le proviseur voit aussi bien que les autres mais il préfère utiliser son flair plutôt que ses yeux ou ses oreilles. C'est pourquoi il est recommandé de vous signaler au plus tôt par un parfum ou une eau de toilette corsée.



- Les proviseurs aiment se tenir dans des pièces ou des couloirs qu'ils partagent avec d'autres congénères. Il faut absolument éviter ces endroits. Faites un vaste détour. N'essayez pas non plus de vous approcher de sa caverne ; s'il se trouve à proximité, il va instantanément la défendre.
- N'essayez pas de coincer un proviseur dans un coin ; il doit toujours disposer d'un espace suffisant. Le territoire dont il a besoin pour ne pas se sentir menacé est variable d'un proviseur à l'autre. Si vous vous approchez trop de lui, il se peut qu'il se montre agressif.
- Pour photographier des proviseurs, veillez à utiliser un téléobjectif puissant ; trop vous approcher pour tenter un gros-plan pourrait s'avérer périlleux.
- Le proviseur est sans cesse en quête de nourriture ! Il dispose de six mois pour constituer sa réserve de graisse avant sa longue période d'hibernation. Par votre comportement, veillez à ne pas lui laisser croire que la nourriture est facile à trouver. Stockez vos provisions à distance et hors de portée du proviseur. Dans les cas extrêmes, choisissez l'emballage sous vide.
- Veillez à la propreté de votre lieu de travail. Lavez toute votre vaisselle. Évitez les aliments dégageant de fortes odeurs, tels que le jambon ou le poisson fumé. Il ne sert à rien d'enterrer ses provisions : le proviseur a un odorat puissant et aime bien creuser pour trouver sa nourriture.
- Si, pendant vos loisirs, l'un d'entre eux vous approche, lorsque vous êtes par exemple à la pêche à la ligne, cessez immédiatement toute activité. Si vous avez pêché un poisson, relâchez-le discrètement dans l'eau. Quand les proviseurs remarquent qu'ils peuvent facilement se procurer du poisson, ils reviennent et en demandent toujours plus.
- Que faire en cas de rencontre fortuite avec des proviseurs ? Si vous en apercevez un, faites votre possible pour l'éviter. Si, malgré tout, vous vous retrouvez face à lui, gardez votre calme. Les proviseurs attaquent rarement. En général, ils cherchent uniquement à défendre leur territoire ou leur nourriture. Dès qu'un proviseur ne se sent plus menacé, il s'éloigne.
- De plus, veillez à respecter les règles suivantes : faites-vous passer pour un des leurs ; copiez le ton de leur voix ; agitez les bras ; vous aiderez ainsi le proviseur à vous identifier. S'il ne vous identifie pas, il se peut qu'il s'approche davantage ou qu'il se dresse sur ses pattes arrière pour mieux vous voir et pour vous toucher. Un proviseur dressé sur ses pattes arrière est en général intrigué mais pas dangereux. Essayez de vous éloigner sans le quitter des yeux. S'il vous suit, arrêtez-vous immédiatement.
- Ne vous mettez pas à courir ! Un proviseur peut à coup sûr vous rattraper puisqu'il peut atteindre la vitesse de 55 km/h.
- Parfois les proviseurs simulent une attaque et s'approchent alors jusqu'à 3 mètres de leur adversaire sans pour autant le toucher. Mettez vos bras en avant et parlez-lui. Si le proviseur s'approche trop, haussez le ton et faites-vous agressif. Faites du bruit avec votre règle ou votre troussseau de clés. N'imitiez surtout pas le grognement du proviseur ; évitez de pousser des cris stridents.
- Si un proviseur vous attaque réellement, rendez-vous ! Laissez-vous tomber par terre et faites le mort. Couchez-vous à plat ventre ou recroquevillez-vous en vous protégeant la tête avec vos mains. En principe, le proviseur stoppe son attaque lorsqu'il estime que le danger est passé.

<sup>1</sup> Article de Haja Kastan, extrait de BLZ (*Berliner Lehrer Zeitung*), paru en novembre 2010, traduit par Véronique Ronne.

# Chronique juridique



## ERRATUM ET COMPLÉMENT

Un lecteur attentif de la chronique juridique nous apporte deux précisions s'agissant de l'article « Hiérarchie des normes » du numéro 183 de *Direction* (novembre 2010).

Ainsi, à propos des décrets en Conseil d'État (CE), il souligne que l'expression « avis conforme » ne doit pas être retenue en l'espèce puisqu'il s'agit d'avis que le gouvernement n'est pas tenu de suivre. La seule exigence, par rapport au droit commun des avis, c'est que le gouvernement doit respecter une cohérence du texte, soit en reprenant sa version, soit en reprenant celle du CE, sans pouvoir faire un mélange de dispositions qui sont sans rapports entre elles.

Il est, cependant, parfois (mais rarement), prévu que des décrets doivent être pris « sur l'avis conforme du Conseil d'État ». Dans ce cas, le gouvernement est lié par l'avis à la Haute juridiction. Il en est ainsi, par exemple, pour la déchéance de la nationalité française.

En ce qui concerne le statut des personnels de direction de 2001, il s'agit bien d'un décret « en conseil d'État » (en l'occurrence la section des finances) et non d'un décret simple.

## CONSÉQUENCES DE LA GESTION DE CONTRATS AIDÉS PAR DES ÉTABLISSEMENTS MUTUALISATEURS

### LES « CONTRATS AIDÉS »

Quelle que soit leur dénomination successive – TUC, CES, CEC, CAE, médiateurs de la réussite scolaire, CUI etc., les « contrats aidés » sont avant tout une réponse apportée par les gouvernements aux nécessités d'un traitement social du chômage et fluctuent donc avec celui-ci.

Généralement attribués de manière injonctive sans qu'au-paravant un besoin particulier ne soit déterminé, ils sont supprimés quand, justement, ils ont fait la démonstration d'une utilité mais que la politique nationale ayant conduit à leur création est modifiée.

Bien que ces contrats soient de droit privé, ils ont très tôt et massivement été introduits dans les services publics, avec toutes les difficultés inhérentes à ce type de gestion. Parmi les services ou organismes publics devant en assumer la charge, de manière souvent déterminante, figure l'Éducation nationale.

Nous avons souvent été amenés à traiter, dans les chroniques juridiques, des questions liées à ces personnels (cf. p. 288 à 295 du *Recueil juridique*, édition 2010, et fascicule spécial en partenariat avec l'Autonome de Solidarité, 2010), notamment en termes de difficulté de gestion et de contentieux.

Question particulièrement plus complexe encore, s'agissant des établissements « mutualisateurs » du second degré appelés à gérer les contrats du... premier degré. D'autant plus complexe que, sur l'ensemble du territoire métropolitain et dans les départements d'outre-mer, les contentieux devant les conseils de prud'hommes tendent à se multiplier depuis quelques mois.

### LE CAS D'UN COLLÈGUE

Un collègue nous a saisis de la situation de l'établissement dont il a pris la direction et qui est mutualisateur pour les contrats aidés du département pour le premier degré.

Le conseil d'administration de l'établissement lui refuse le renouvellement de la convention de mutualisation et l'autorisation de signer les contrats relatifs au recrutement des contrats aidés.

Pour les services juridiques du rectorat, la convention de mutualisation est tacitement reconduite et c'est seulement l'autorisation de signer les contrats qui a été refusée au chef d'établissement par le conseil d'administration. Ils recommandent, dès lors, de soumettre une nouvelle délibération au conseil d'administration et, en cas de rejet, considèrent, au nom de la « théorie des formalités impossibles », que le chef d'établissement pourrait signer les contrats.

Quand bien même n'y aurait-il pas eu de reconduction expresse présentée chaque année à l'adoption du conseil d'administration, la tacite reconduction ne peut avoir pour

objet de priver une instance délibérative, de manière définitive, de l'exercice de ses prérogatives.

Celle-ci n'ayant pas été prévue, le conseil d'administration du collège était donc dans sa pleine compétence et, s'étant exprimé, une simple lecture administrative d'un service rectoral, considérant qu'il n'y avait pas lieu de procéder ainsi, ne peut passer outre.

**LES TEXTES**

Nous sommes bien dans le domaine du « 1 » de l'article L.421-14 <sup>(1)</sup> puisque la délibération du conseil d'administration – rejetée – n'entre d'évidence pas dans le champ de l'action éducatrice (cf. jurisprudence CE relative aux assistants d'éducation):

- I. Sous réserve des dispositions particulières applicables au budget et aux décisions le modifiant, les actes de l'établissement relatifs à la passation des conventions et, notamment, des marchés, et les actes relatifs au fonctionnement de l'établissement et qui n'ont pas trait au contenu ou à l'organisation de l'action éducatrice peuvent, dans les conditions prévues à l'article L.213-6 du *Code général des collectivités territoriales*, être déferés au tribunal administratif par le représentant de l'État ou, par délégation de ce dernier, par l'autorité académique. Un décret en Conseil d'État fixe la liste des actes mentionnés à l'alinéa précédent qui sont transmis au représentant de l'État ou, par délégation de celui-ci, à l'autorité académique. Il précise ceux qui sont exécutoires dès leur transmission et ceux qui sont exécutoires quinze jours après leur transmission.

- II. Les actes de l'établissement relatifs à l'organisation ou au contenu de l'action éducatrice dont la liste est fixée par décret en Conseil d'État sont transmis à l'autorité académique. Ils deviennent exécutoires quinze jours après leur

transmission. Dans ce délai, l'autorité académique peut prononcer l'annulation de ces actes lorsqu'ils sont contraires aux lois et règlements ou de nature à porter atteinte au fonctionnement du service public de l'éducation. La décision motivée est communiquée sans délai à l'auteur de l'acte.

Si le texte d'origine (loi n° 85-97 du 25 janvier 1985 - art. 9, JORF 26 janvier 1985) prévoyait bien, pour les actes relevant du « 1 », la possibilité de demander une seconde délibération, celle-ci a été supprimée de la rédaction de l'article L.421-14 par l'ordonnance n° 2004-631 du 1<sup>er</sup> juillet 2004 relative à la simplification du régime d'entrée en vigueur, de transmission et de contrôle des actes des autorités des établissements publics locaux d'enseignement.

La circulaire d'accompagnement relative à la « Simplification du régime d'entrée en vigueur, de transmission et de contrôle des actes des EPLE » (C. n° 2004-166 du 5-10-2004) prévoit que, « même si la possibilité de demander une seconde délibération n'est plus prévue explicitement à l'article L.421-14 du *Code de l'éducation*, il demeure possible à l'autorité de contrôle, dans le cadre d'une procédure amiable préalable au déferé juridictionnel, de solliciter le retrait d'un acte entaché d'illégalité auprès de son auteur (il s'agira donc d'une nouvelle délibération si celui-ci est le conseil d'administra-

tion), dans les conditions précisées par la jurisprudence ».

Mais il ne s'agit là que d'une circulaire qui autorise l'autorité de « contrôle » à seulement « solliciter » une seconde délibération... Celle-ci entérine d'ailleurs, dans son exposé, la probabilité qu'elle se traduise par un deuxième rejet!

Pourtant, la législation indique clairement qu'il appartient à l'autorité en charge du contrôle – par délégation, l'autorité académique – de demander au juge administratif l'annulation de la décision contestée.

**EST-CE LA DÉCISION RETENUE ?**

Non. Est évoquée, dans une bien excessive appréhension – faisant oublier l'état de droit pour de sombres modes de gestion s'apparentant à ceux en vigueur dans une quelconque république bananière –, la « théorie des formalités impossibles » - qui a fait entrer dans la procédure administrative la notion de « cas de force majeure » -, théorie par laquelle l'administration peut ne pas respecter le formalisme prévu en cas de circonstances exceptionnelles lorsqu'elle fait face soit à une impossibilité matérielle, soit lorsqu'elle est confrontée à une obstruction systématique.

L'invocation de ladite théorie pour justifier du non respect de la décision d'une autorité délibérante est évidemment susceptible d'être soumise au contrôle par le juge de l'excès de pouvoir.

Si elle était récusée par celui-ci, les conséquences de son application, fort audacieuse, seraient de conduire le chef d'établissement à assumer seul les conséquences d'actes reposant sur une décision illégale.

Les titulaires de ces contrats, signés par une autorité qui, dès lors, ne pouvait le faire, ne manqueraient pas d'invoquer cette situation devant les conseils de prud'hommes en cas de difficultés particulières.

L'État soutiendrait-il alors son fonctionnaire auquel il aurait imposé de ne pas respecter la loi ?



<sup>1</sup> Article L.421-14, modifié par ordonnance n° 2004-631 du 1<sup>er</sup> juillet 2004 - art. 5 JORF 2 juillet 2004, en vigueur le 1<sup>er</sup> septembre 2004.

**snp den** Pascal BOLLORÉ  
 Responsable de la cellule juridique  
 Secrétaire national  
 pascal.bollore@free.fr

## SÉQUENCE D'OBSERVATION EN 3<sup>e</sup>

La présence d'élèves en milieu professionnel prend essentiellement quatre formes : la visite d'information, la séquence d'observation, le stage d'initiation, d'application en milieu professionnel et la période de formation en milieu professionnel. Chacune de ces formes dépend de la formation suivie par l'élève et du moment dans le cursus. Elles sont régies par des règles juridiques spécifiques à chaque forme<sup>(1)</sup>.

Le *Recueil juridique* trace, au travers de plusieurs articles, les éléments constitutifs de la réglementation en vigueur et en donne les références (voir pages 360 à 364).

### LE CAS D'UN COLLÈGUE

Un collègue nous interroge sur les modalités d'organisation de la séquence d'observation des élèves de 3<sup>e</sup> de collège, notamment pour les élèves âgés de moins de 14 ans.

Elles sont précisées par le décret n° 2003-812 du 26 août 2003 et la circulaire n° 2003-134 du 8 septembre 2003, parus au BO n° 34 du 18 septembre 2003.

Le décret n° 2005-1013 du 24 août 2005, paru au BO n° 31 du 1<sup>er</sup> septembre 2005 précise, dans son article 8 : « En classe de 3<sup>e</sup>, tous les élèves accomplissent une séquence d'observation en milieu professionnel ». Elle est à insérer dans l'emploi du temps de l'année scolaire. La circulaire DGESCO n° 2006-0022 précise que « l'organisation de séquences durant les vacances scolaires est formellement exclue ».

### LES FORMES D'ACCUEIL

Les formes d'accueil en milieu professionnel et les objectifs visés sont, pour les élèves de 3<sup>e</sup>, des séquences d'observation dont la durée ne peut excéder 5 jours. Les élèves de 3<sup>e</sup> concernés par les séquences d'observation qui demeurent sous statut scolaire pendant la durée de leur présence en milieu professionnel sont :

- soit âgés de 14 ans au moins (article 8 du décret n° 96-465 du 29 mai 1996 relatif à l'organisation de la formation au collège<sup>(2)</sup>) ;
- soit âgés de moins de 14 ans (circulaire DGESCO A2/JBG n° 2006-0022 du 12 juillet 2006), le lieu d'accueil du jeune étant alors soit « un établissement où ne sont employés que les membres de la famille sous l'autorité soit du père, de la mère ou du tuteur, même lorsque ces établissements exercent leur activité sur la voie



publique » mentionné à l'article L.200-1 du *Code du travail*, à condition que l'élève n'y effectue pas des travaux considérés comme nuisibles, préjudiciables ou dangereux, soit une structure prévue par l'article D.332-14 du *Code de l'Éducation*, à savoir une administration, un établissement public administratif ou une collectivité territoriale.

Les horaires et la durée de la présence des élèves dans le milieu professionnel sont strictement encadrés. Les conventions doivent faire apparaître clairement ces éléments<sup>(3)</sup>. Les éléments constitutifs des horaires et durée sont les suivants :

- La durée de présence des élèves mineurs en milieu professionnel ne peut excéder 7 heures par jour. Le repos hebdomadaire doit avoir une durée minimale de deux jours, si possible consécutifs (la période minimale de repos hebdomadaire doit comprendre le dimanche).
- Pour chaque période de vingt-quatre heures, une période minimale de repos quotidien doit être fixée à quatorze heures consécutives. Au-delà de 4 heures et demie d'activités en milieu professionnel, les élèves doivent bénéficier d'une pause d'au moins trente minutes, si possible consécutives. Les horaires journaliers des élèves ne peuvent prévoir leur présence sur leur lieu de stage avant six heures du matin et après vingt heures le soir. Pour les élèves de moins de seize ans, le travail de nuit est interdit. Cette disposition ne souffre aucune dérogation.
- La durée de la présence hebdomadaire des élèves en milieu professionnel ne peut excéder 30 heures pour les élèves de moins de 15 ans et 35 heures pour les élèves de plus de 15 ans.
- Les élèves bénéficient de la durée totale des divers congés scolaires, aux dates fixées par le ministre chargé de l'Éducation nationale.

### LES CONVENTIONS

On ne saurait trop recommander aux chefs d'établissement d'être vigilants sur les conditions de ces séquences d'observation. Les conventions doivent être rédigées avec attention et rappeler les éléments constitutifs de la séquence avec précision : objectifs, contenus, horaires, modalités de contrôle du déroulement de la période, activités prévues.

On peut se référer utilement au modèle-type de convention proposé à l'annexe 3 du BO n° 34 du 18 septembre 2003, intitulé « Convention relative à l'organisation de séquences d'observation en milieu professionnel », particulièrement aux points suivants :

- les élèves n'ont pas à concourir au travail dans l'entreprise ou l'organisme d'accueil ;
- les élèves peuvent effectuer des enquêtes en liaison avec les enseignements ;
- ils peuvent participer à des activités de l'entreprise ou de l'organisme d'accueil, à des essais ou à des démonstrations en liaison avec les enseignements et les objectifs de formation de leur classe, sous le contrôle des personnels responsables de leur encadrement en milieu professionnel.

Nous conseillons la plus grande vigilance quant aux activités prévues en milieu professionnel devant figurer à l'annexe pédagogique signée par le chef d'établissement et le chef d'entreprise. Dans l'hypothèse d'un recours, suite à un accident, ce document serait une pièce déterminante pour définir la nature des responsabilités.

1 Les textes de référence sont dans le *Code de l'éducation* : les articles L.331-4 et L.331-5, L.332-3, L.335-2, L.611-2 ; les articles D.331-1 à D.331-15 (accueil d'élèves mineurs de moins de 16 ans en milieu professionnel), D.332-14 (« En classe de troisième, [...] une séquence d'observation en milieu professionnel »), D.337-4 (apprentissage junior).

2 La circulaire n° 97-052 du 27 février 1997, l'ordonnance n° 2001-174 du 22 février 2001 relative à la transposition de la directive 94/33/CE du Conseil d'État du 22 juin 1994 relative à la protection des jeunes au travail, modifiant l'article L.211-1 du *Code du travail* et référence au *Code de l'éducation* - Article L.131-1 du chapitre 1<sup>er</sup> sur l'obligation scolaire.

3 Les textes de référence sont les articles du *Code du travail* (partie législative : articles L.3161-1 à L.3164-8, L.4153-1 à L.5153-9 ; partie réglementaire : R.3163-1 à R.3165-7), la circulaire DRT n° 2002-15 du 22 août 2002 (jeunes de moins de 18 ans), le décret n° 2008-889 du 2 septembre 2008 (JO du 4).



Christine LEGAY  
Cellule juridique

[christine.legay@ac-lyon.fr](mailto:christine.legay@ac-lyon.fr)

# Veille juridique

## UN NOUVEAU SERVICE RÉSERVÉ AUX ADHÉRENTS: PERMANENCE DE LA VEILLE JURIDIQUE AU SIÈGE DU SNPDEN

Il nous est apparu nécessaire d'offrir aux collègues un espace d'échanges téléphoniques.

Ce moment d'échange vous permettra d'exposer, à l'un d'entre nous, les difficultés d'ordre juridique que vous pouvez rencontrer dans l'exercice quotidien de vos fonctions.

Cette permanence a pour vocation de :

- Répondre si possible rapidement à des questions ne nécessitant pas l'élaboration d'un dossier de recherche juridique complexe.
- Éventuellement, dans le cadre d'affaires plus délicates et plus compliquées, d'initier un processus approfondi d'analyses, d'échanges et de réflexions.

Pour répondre efficacement à vos interrogations, nous vous remercions de bien vouloir préparer votre dossier et d'indiquer votre numéro d'adhérent en adressant au siège, par fax (01 49 96 66 69) ou par mèl ([siege@snpden.net](mailto:siege@snpden.net)), les renseignements essentiels à notre appréhension des problèmes qui vous occupent.

**Calendrier des permanences des collègues de la cellule juridique, les mardis, de 9 h 30 à 12h30:**

- ➡ 8 et 22 mars
- ➡ 5 et 19 avril
- ➡ 3 et 17 mai
- ➡ 31 mai
- ➡ 14 et 28 juin.

## EXCLUSION TEMPORAIRE: RESPECT DES DROITS DE LA DÉFENSE

Le jugement du TA (tribunal administratif) de Nîmes, en date du 6 mai 2010 (extraits dans la *Lettre d'information juridique* 150 de décembre 2010) vient opportunément rappeler un point déjà abordé par la cellule juridique et évoqué dans le *Recueil juridique* au chapitre « Sanctions/Punitions » (p. 342-343).

- **Les faits :** sur le fondement de l'article R.421-10 du *Code de l'éducation*, un chef d'établissement avait prononcé seul une sanction d'exclusion temporaire d'une journée à l'encontre d'un élève (mineur) auteur de brimades envers un autre élève. Les parents de l'élève demandaient au tribunal l'annulation de cette sanction au motif que les droits de l'élève n'avaient pas été respectés car ils n'avaient été reçus par le chef d'établissement qu'après le prononcé de la sanction.
- **Le jugement :** le TA de Nîmes a effectivement fait droit à la requête des parents en considérant qu'« une mesure d'exclusion d'un établissement d'enseignement constitue une sanction et, comme telle, ne saurait être prononcée à l'égard d'un élève mineur sans que ses représentants légaux aient reçu communication des griefs retenus à l'encontre de l'élève en temps utile pour produire éventuellement leurs observations sur la mesure envisagée; qu'en l'espèce, il ressort des pièces du dossier que, si l'élève X a été reçu le 20 octobre 2008 par le proviseur adjoint pour s'expliquer sur les faits qui lui étaient reprochés, [ses parents]



n'ont, à aucun moment, été mis en mesure de présenter leurs observations avant que n'intervienne le prononcé de la sanction; qu'ils n'ont été reçus en entretien avec le proviseur que le 22 octobre 2008, soit postérieurement au prononcé et à l'exécution de la sanction; que, par suite, [ils] sont fondés à soutenir [...] que la sanction contestée est intervenue à l'issue d'une procédure irrégulière et doit être annulée ».

- **Conclusion :** Ce jugement confirme la jurisprudence instaurée par le TA de Nantes (jugement en date du 16 octobre 2003), à savoir que les représentants légaux d'un élève mineur doivent impérativement recevoir « communication des griefs retenus à l'encontre de l'élève en temps utile – et, en tout état de cause avant le prononcé de la sanction – pour produire éventuellement leurs observations sur la mesure engagée ». Il convient donc de prendre toutes ses précautions et de laisser un délai « raisonnable » (pour information et entretien), quant à la date effective de la sanction... sans omettre de toujours consigner faits et actes par écrit.

La circulaire 2000-105 du 11 juillet 2000 modifiée, relative à l'organisation des procédures disciplinaires, rappelle les principes généraux du droit, celui sur lequel s'appuie le parquet du TA de Nîmes est le principe du contradictoire :

- Instauration d'un dialogue avec l'élève afin d'entendre ses raisons ou arguments. La sanction doit se fonder sur des éléments de preuve qui peuvent faire l'objet d'une discussion entre les parties.
- Information des représentants légaux avant le prononcé de la sanction ; ils sont entendus s'ils le souhaitent.
- Prononcé de la sanction qui doit être motivée et notifiée dans les formes et délais (voir *Recueil juridique*, pages 93 à 106).

## NOTATION ADMINISTRATIVE : LE REFUS DE PARTICIPER À CERTAINES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES EST UN ÉLÉMENT POUVANT ÊTRE PRIS EN COMPTE

Le jugement du TA de Melun, en date du 15 juin 2010 (extraits dans la *LIJ* 148 d'octobre 2010), qui rejette la requête d'un professeur certifié demandant l'annulation de sa note administrative, apporte un éclairage intéressant quant aux éléments matériels qui peuvent être pris en compte pour arrêter celle-ci.

En effet, si aucun chef d'établissement ne saurait méconnaître le décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés concernant, entre autre, dans son article 30, les règles de leur notation administrative et pédagogique, chacun sait aussi combien est parfois ténue la ligne de séparation entre elles. En l'occurrence, la diversité et l'importance des « griefs » considérés méritent que l'on reprenne précisément les attendus du tribunal pour rejeter la requête du professeur. Considérant que « M. S soutient que les griefs qui lui sont faits d'avoir refusé de participer aux contrôles communs de la discipline de français et à l'encadrement d'une épreuve sportive constituent une appréciation sur son activité pédagogique et ne pouvaient, dès lors [...] être pris en compte au titre de sa notation administrative ; que les dits griefs ne résultent ni d'une appréciation de

l'action pédagogique du requérant, ni d'une appréciation portée sur son évaluation des mérites des élèves, mais d'une appréciation sur sa capacité à se conformer aux règles selon lesquelles lesdites évaluations sont organisées au sein de son établissement d'affectation ; qu'ainsi ces reproches portent sur la manière de servir du requérant et non sur son acte pédagogique et pouvaient, dès lors, être pris en compte par le recteur de l'académie de Créteil pour fixer sa note administrative » ; considérant ensuite que « M. S soutient que le recteur X n'a pu, sans entacher ses décisions d'erreur de fait, lui faire grief d'avoir refusé de se plier aux règles des contrôles communs de français de l'établissement, de corriger les épreuves de brevet blanc de cette discipline et de saisir les notes des élèves en vue de l'édition informatisée des bulletins trimestriels », le tribunal balaie ces deux points aux motifs :

- **d'une part** que M. S n'avait corrigé « que les seules copies des élèves de la classe qui lui avaient été confiées », qu'ainsi, il n'établit pas avoir effectivement apporté son concours aux épreuves du brevet blanc [...] et des contrôles communs dont l'objet même est de faire corriger par des professeurs d'une même discipline les copies d'élèves

le 23 février 2006, une note de service est venue préciser que l'informatisation, expérimentée dans deux classes au 1<sup>er</sup> trimestre de l'année scolaire, se poursuivait et proposait des séances de formation au logiciel de saisie et que M. S était présent en salle des professeurs lorsque ses collègues réalisaient la saisie des notes avec l'aide du principal adjoint de l'établissement, que, dans ces conditions, en se bornant à contester avoir été informé en temps utile de l'informatisation de la saisie des notes en vue de l'édition des bulletins trimestriels et en produisant sur ce point un seul témoignage alors même qu'il ressort des pièces du dossier qu'à l'exception du requérant et d'un autre enseignant, l'ensemble des professeurs de l'établissement ont satisfait à la procédure de saisie informatique des notes, M. S, qui reconnaît d'ailleurs avoir remis lesdites notes sous forme manuscrite, ne peut soutenir que l'autorité administrative ne pouvait prendre en compte son refus de saisir les notes des élèves lorsqu'elle a porté son appréciation sur sa manière de servir ».

En conclusion, le juge a ainsi considéré, sans la moindre ambiguïté, « que le fait d'avoir refusé de se plier aux



appartenant à des classes confiées à d'autres enseignants »,

- **d'autre part** « qu'il ressort des termes d'un courrier, adressé au requérant le 9 mars 2006 par la principale du collège [...], que le 20 février 2006, le planning des conseils de classe a été affiché, que,

règles des contrôles communs de la discipline de français de l'établissement, de corriger les épreuves du brevet blanc de cette discipline et de saisir les notes des élèves en vue de l'édition informatisée des bulletins trimestriels, étaient, à eux seuls, de nature à justifier la baisse de note administrative de M. S ; que, dans ces conditions, la circonstance

qu'en prenant également en compte le refus de celui-ci de signer la charte de l'utilisation internet de l'établissement et de participer à l'encadrement d'une épreuve d'EPS, le recteur de l'académie de Créteil aurait entaché ses décisions d'une erreur manifeste d'appréciation, est dépourvue d'effet sur la légalité des décisions attaquées ».

Au travers de l'examen complet de cette affaire et du jugement lui-même, il convient de souligner combien le tribunal a, sans nul doute, pris en compte le fonctionnement de l'établissement : règles des contrôles communs, planning et note de service précisant la poursuite de l'informatisation, aide individualisée aux professeurs dans

l'établissement même afin de réaliser la saisie des notes, courrier personnel au professeur « récalcitrant », mise en place d'une charte de l'utilisateur Internet... autant d'éléments « administratifs » indispensables à la bonne marche d'un établissement... et, au-delà, à la réussite des élèves.

### **ABSENCE DE SERVICE FAIT : ATTENTION À LA JOURNÉE DE SOLIDARITÉ... OBLIGATION DE SERVICE**

Par décision rendue le 15 octobre 2010 (extraits dans la *LJ* 150 de

décembre 2010), le TA de Grenoble a rejeté la demande d'une professeure qui réclamait l'annulation d'un retrait de salaire d'1/30<sup>e</sup> effectué par le recteur pour absence de service fait un mercredi après-midi, retenu au titre de la journée de solidarité (instituée par la loi n° 2004-626 du 30 juin 2004 relative à la solidarité pour l'autonomie des personnes âgées et des personnes handicapées). Le tribunal s'est appuyé sur les termes de l'arrêté ministériel du 4 novembre 2005 relatif à l'application de cette loi pour les personnels relevant du MEN : « Tout manquement à cette obligation de service peut donner lieu à la retenue prévue, en l'absence de service fait, par l'article 4 de la loi de finances rectificatives pour 1961 n° 61-825 du 29 juillet 1961 [...] selon laquelle il n'y a pas de service fait, notamment « lorsque l'agent, bien qu'effectuant ses heures de service, n'exécute pas tout ou partie des obligations de service qui s'attachent à sa fonction telles qu'elles sont définies dans leur nature et leurs modalités par l'autorité compétente dans le cadre des lois et des règlements ». Considérant « qu'au collège [...], la journée de solidarité a été fixée au mercredi 8 février 2006 de quatorze à dix-sept heures (et le samedi 24 juin 2006 de huit à douze heures); que le mercredi 8 février 2006, M<sup>me</sup> C ne s'est rendue à la réunion de concertation qu'à seize heures, sans en avoir obtenu l'autorisation; qu'elle a ainsi manqué à une obligation de service; que la circonstance qu'elle avait informé sa hiérarchie de sa volonté de maintenir le cours de gymnastique qu'elle assurait dans le cadre de l'AS du collège est sans incidence à cet égard; que, par suite, le recteur [...] n'a pas fait une inexacte application des dispositions précitées en opérant une retenue d'un trentième sur son traitement ».

Ainsi convient-il de rappeler qu'au-delà d'une notion peut-être générale du « service fait » existe une règle de droit sur le « service bien fait », c'est-à-dire conformément au strict respect des textes en vigueur.



Philippe MARIE  
Cellule juridique

[pmarie@sfr.fr](mailto:pmarie@sfr.fr)

ÉDITION 2010

# Recueil juridique

Chroniques de la cellule juridique

SNPDEN

SYNDICAT NATIONAL DES PERSONNELS DE DIRECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Le *Recueil juridique* a été conçu pour être facilement accessible : un index thématique permet de retrouver aisément le dossier sur lequel on souhaite une analyse.

**Pour le commander, il suffit de retourner au siège le bon de commande et un chèque (frais de port inclus) d'un montant de :**

55 € pour les **adhérents du SNPDEN**  
+ 5 € de frais de port par recueil soit **60 € au total** par unité

85 € pour les **non adhérents**  
+ 5 € de frais de port par recueil soit **90 € au total** par unité

Il est possible de passer commande par l'établissement scolaire (mandat administratif).

**Chèque et bon de commande**

À retourner au siège :

SNPDEN  
21, rue Béranger  
75003 Paris

## BON DE COMMANDE DU RECUEIL JURIDIQUE

Nom ..... Prénom .....

Adresse de l'établissement scolaire ou adresse personnelle (coordonnées précises)  
.....

Adhérent  Non adhérent  Nombre d'exemplaire(s) .....

Signature .....

# questions des parlementaires

## 4 VIE DES ÉTABLISSEMENTS

### Discipline, respect dans les établissements (1)

**AN (Q) n° 86088 du 10 août 2010  
(M. Jean-Claude Bouchet)**

**Réponse (JO du 28 décembre 2010, page 14.010) :** l'article R.421-5 du *Code de l'éducation* prévoit que le règlement intérieur comporte un chapitre consacré à la discipline des élèves qui mentionne notamment la liste des punitions scolaires qui peuvent être infligées par les enseignants pour actes d'indiscipline de moindre gravité. Il peut notamment s'agir d'heures de retenue ou de devoirs à effectuer par l'élève. Elles constituent de simples mesures d'ordre intérieur qui doivent être de nature éducative, ne pas figurer dans les dossiers des élèves concernés et n'avoir aucune conséquence sur leur scolarité. C'est à ce titre que la circulaire n° 2000-105 du 11 juillet 2000, relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les EPLE, a précisé qu'il n'est pas permis de « baisser la note d'un devoir en raison du comportement d'un élève ou d'une absence injustifiée ». Il convient donc de distinguer l'évaluation des aptitudes, les performances scolaires et le passage dans la classe supérieure du manquement à la discipline et au règlement intérieur des élèves. L'assiduité et le respect des dispositions du règlement intérieur par un élève sont pris en compte dans la note de vie scolaire. L'article D. 332-4-1 prévoit que cette dernière est « attribuée aux élèves de la classe de sixième à la classe de troisième ». Les membres de l'équipe pédagogique de la classe sont consultés par le professeur principal qui propose au chef d'établissement l'attribution d'une note. Le conseiller principal d'éducation donne son avis, notamment dans la valorisation par l'attribution de points supplémentaires, de la participation de l'élève à la vie de l'établissement, aux activités organisées ou reconnues par l'établissement ou par

l'obtention de l'attestation de sécurité routière ou de formation aux premiers secours. Le passage des élèves dans la classe supérieure relève de la décision du chef d'établissement, après avis du conseil de classe.

### Discipline, respect dans les établissements (2)

**AN (Q) n° 86089 du 10 août 2010  
(M. Jean-Claude Bouchet) :**

**Réponse (JO du 28 décembre 2010, page 14.011) :** à la suite des travaux des états généraux de la sécurité à l'école organisés les 7 et 8 avril 2010, un ensemble de mesures ont été annoncées pour comprendre, prévenir et faire reculer la violence en milieu scolaire. Parmi les orientations retenues, certaines visent à construire une nouvelle politique de formation des professeurs et de l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale. La réforme de la formation des enseignants et les nouvelles modalités d'accompagnement des professeurs stagiaires à la rentrée 2010 mettent l'accent sur la nécessité de garantir la dimension professionnalisante de la formation afin de permettre à tout nouvel enseignant d'exercer sereinement son métier, en offrant aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage. L'arrêté du 12 mai 2010 définit dix compétences professionnelles à acquérir par les enseignants, documentalistes et conseillers principaux d'éducation. Ce référentiel, qui fixe les repères professionnels pour toute la carrière, identifie notamment les compétences à acquérir pour organiser le travail de la classe, prendre en compte la diversité des élèves, travailler en équipe, coopérer avec les parents et les partenaires de l'école, se former et innover. Parmi ces compétences, la formation à la tenue de classe, notamment pour les enseignants stagiaires, doit constituer une priorité des programmes de formation mis en place par les académies. En 2010-2011, chaque enseignant stagiaire doit bénéficier de trois jours au moins de formation dédiés à la tenue de

classe pendant son année de stage. Par ailleurs, un séminaire national à destination des corps d'inspection territoriaux, de directeurs et de responsables de formation a été organisé en septembre 2010. Durant ce séminaire a été présenté l'espace de ressources et de formation mis en place par le ministère ([www.cndp.fr/tenue-de-classe](http://www.cndp.fr/tenue-de-classe)). D'autres ressources nationales, dont la plate-forme de l'institut de recherche pédagogique et la diffusion d'un DVD sur la tenue de classe, y sont associées. En complément de ces actions sera organisée, à l'attention des enseignants formateurs, une formation ciblée sur la conduite de classe. Élaborée au niveau national, en collaboration avec des équipes de recherche universitaire, sous la direction d'Éric Debarbieux, coprésident des états généraux de la sécurité à l'école, cette formation est appelée à être déclinée par académie. Enfin, un réseau national de référents académiques chargés de la mise en place de modules de formation sur la gestion de classe en université et en académie sera créé dès janvier 2011.

## 17 PROGRAMMES ET HORAIRES

### Réforme du lycée et enseignement scientifique

**S (Q) n° 13711 du 3 juin 2010  
(M. Gérard Collomb)**

**Réponse (JO du 6 janvier 2011, page 22) :** les arrêtés du 27 janvier 2010 publiés au *Journal officiel* de la République française du 28 janvier 2010 définissent l'organisation et les horaires de la classe générale et technologique et du cycle terminal de la voie générale dans le cadre de la réforme du lycée. Cette dernière est entrée en application depuis la rentrée 2010 en classe de seconde générale et technologique. Elle s'appliquera à compter de la rentrée 2011 en classe de première, puis de la rentrée 2012 en classes terminales. Au préalable, il convient de rappeler les objectifs généraux de cette réforme : rééquiper

# res, réponses des ministres

librer les séries et faire de chacune d'elles une voie d'excellence à part entière ; instaurer une spécialisation progressive entre la classe de première et celle de terminale pour permettre une plus grande fluidité des parcours, autoriser la réversibilité des choix d'orientation ; renforcer la spécialisation de chaque série en classe terminale de manière à mieux assurer la transition vers l'enseignement supérieur ; répondre de manière plus étroite et plus diversifiée aux besoins des élèves par l'introduction de deux heures d'accompagnement personnalisé pour tous. S'agissant plus particulièrement de la filière S, son caractère scientifique est nettement marqué : les mathématiques et les sciences expérimentales sont clairement identifiées comme des disciplines dominantes et il s'agit d'attirer, en priorité, les élèves qui sont particulièrement motivés dans ces domaines et leur permettre de construire, par étapes, un parcours qui favorise des poursuites d'études supérieures scientifiques. Les nouveaux horaires des matières scientifiques en classe de première sont à examiner dans ce contexte. La spécialisation progressive évoquée plus haut doit permettre, en classe de seconde, de familiariser les élèves à la démarche scientifique et de favoriser l'appétence pour les études scientifiques, en classe de première, d'amorcer une formation scientifique plus spécifique dans la perspective de la série S, en classe terminale, de la renforcer dans la perspective d'études supérieures. En classe de première S, il convient de noter qu'en plus des heures de cours traditionnelles, des activités pluridisciplinaires permettront de travailler les méthodes propres aux sciences. D'une part, les travaux personnels encadrés qui portent sur les disciplines dominantes de la série et donnent une approche pluridisciplinaire des sciences seront maintenus. D'autre part, l'accompagnement personnalisé permettra l'acquisition de compétences et de méthodes scientifiques. En classe terminale, en application du principe de spécialisation plus poussée évoqué plus

haut, l'horaire de mathématiques est augmenté d'une demi-heure et celui des disciplines expérimentales reste stable par rapport à actuellement. Des enseignements de spécialité de mathématiques, physique/chimie et sciences de la vie et de la terre de deux heures hebdomadaires pourront, en outre, être choisis par les élèves de la série S qui le souhaitent. A ces enseignements s'ajoutera un nouvel enseignement d'« informatique et sciences du numérique ». La nécessité de groupes à effectif réduit, notamment dans les disciplines expérimentales, est prise en compte. Leur mise en place se fera dans le cadre d'une enveloppe globale laissée à la disposition des établissements. Ainsi, une enveloppe d'un volume horaire de neuf heures en classe de première S sera laissée à disposition des établissements, notamment pour les besoins pédagogiques propres à chaque discipline et l'accompagnement personnalisé. Cette enveloppe équivaut, en moyenne, à l'ensemble des doubléments actuels dans cette classe. Son utilisation dans le cadre de l'établissement – déjà effective pour la classe de seconde depuis la rentrée et applicable aux classes du cycle terminal aux rentrées suivantes – fait l'objet d'une consultation du conseil pédagogique. De surcroît, les textes réglementaires précisent (cf. arrêtés du 27 janvier précités) que le projet de répartition des heures prévues pour la constitution de groupes à effectif réduit devra tenir compte des activités impliquant l'utilisation de salles spécialement équipées. Dans ce cadre, les sciences seront concernées au premier chef.

## 29 CONSEILS ET COMITÉS

### Rôle du conseil d'administration dans la gestion des lycées publics

**S (Q) n° 12942 du 15 avril 2010**  
(M<sup>me</sup> Mireille Schurch)

**Réponse (JO du 23 décembre 2010, page 3.315) :** le décret n° 2010-

99 du 27 janvier 2010, relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement, s'inscrit dans le cadre de la réforme des lycées. Ce décret, pris en application de l'article L.421-5 du *Code de l'éducation*, issu de l'article 38 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, précise la composition du conseil pédagogique, ses compétences et ses modalités de fonctionnement. Il s'agit d'une instance privilégiée de dialogue, de réflexion et de proposition sur les questions d'ordre pédagogique. Le chef d'établissement est assisté par le conseil pédagogique dans l'élaboration du rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement et ses conditions matérielles de fonctionnement, dans la perspective de présentation au conseil d'administration. En qualité d'organe délibérant de l'établissement, il dispose du pouvoir décisionnel dans ce domaine, compte tenu des dispositions du 3° de l'article R.421-20 du *Code de l'éducation*. Les nouvelles dispositions selon lesquelles le chef d'établissement arrête l'emploi des dotations en heures, visent uniquement à sortir d'une situation de blocage dans l'hypothèse de deux rejets du projet de répartition par un conseil d'administration. Enfin, il convient de souligner que ce décret étend les domaines relevant de l'autonomie pédagogique et éducative de l'établissement à l'emploi des dotations en heures consacrées au dispositif d'accompagnement personnalisé. Le conseil d'administration doit pouvoir se concentrer sur les décisions les plus importantes pour la vie et le pilotage des établissements et ces nouvelles dispositions permettent d'alléger ses travaux sans toutefois lui retirer ses responsabilités.

Christiane SINGEVIN

Principale honoraire  
[christiane.singevin3@orange.fr](mailto:christiane.singevin3@orange.fr)

# Derniers ouvrages reçus

## LE LEADERSHIP DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE.

Vers une optimisation par les pratiques de gestion des ressources humaines

Floriane Grandjean Lüthi, Editions L'Harmattan, juillet 2010, 218 pages.

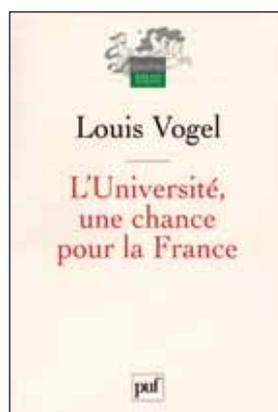


Les directions d'établissement scolaire font actuellement face à des défis de plus en plus nombreux, dans un contexte où les missions de l'école et des directions se complexifient et où le *leadership* exercé par les directions prend donc une importance de plus en plus grande. Les enjeux de ce *leadership* sont importants, puisqu'il peut avoir un impact à la fois sur le climat scolaire et la qualité de l'enseignement et des apprentissages qui, eux-mêmes peuvent créer de meilleures prestations pour les élèves.

Cet ouvrage explore les possibilités d'optimisation du *leadership* des directions par des pratiques de gestion des ressources humaines, en particulier par les processus d'évaluation et de développement des compétences. Les spécificités du *leadership* exercé dans le milieu de l'éducation sont d'abord clarifiées de manière à déterminer les compétences nécessaires au sein d'une direction d'établissement. Puis une grille de compétences est élaborée afin de poser un diagnostic de compétences au niveau d'une équipe de direction. La partie empirique de cet ouvrage consiste à tester la pertinence de cette grille sur le terrain. Les apports d'un diagnostic de compétences au niveau collectif sont alors mis en évidence et des pistes de réflexion sont données pour l'élaboration d'un outil de développement des compétences, adapté aux besoins actuels des directions. Enfin, cet ouvrage ouvre des perspectives pour le renforcement des équipes de direction et de l'encadrement des établissements scolaires.

## L'UNIVERSITÉ, UNE CHANCE POUR LA FRANCE

Louis Vogel, éditions PUF, septembre 2010, 106 pages.



« Mon université n'est pas seule convaincue qu'il faut changer. Le pays aussi a enfin pris conscience des problèmes de ses universités. Pendant sa campagne, le futur président Nicolas Sarkozy avait abordé les difficultés des universités et parlé d'autonomie. À peine au pouvoir, le nouveau gouvernement réalisait des réformes dans le domaine universitaire, dont certaines seraient rejetées par de nombreux professeurs de mon université parmi les plus respectés.

L'université est un monde qui ne se réforme pas comme une entreprise. Mais l'université peut changer. J'en ai été témoin. Les enseignants, les personnels techniques et administratifs, les étudiants ont non seulement participé activement aux transformations mais ils ont souvent proposé de nouvelles idées ou de nouvelles manières de les mettre en œuvre. L'université n'est pas un monde archaïque arc-bouté sur ses prérogatives. C'est une extraordinaire concentration d'intelligence et de valeurs humaines. C'est pour cela qu'elle est le seul modèle reconnu internationalement. J'ai été témoin de son changement. J'ai souvent été surpris par les réactions extrêmement dynamiques et courageuses d'un monde réputé n'être ni l'un ni l'autre.

Je rencontre régulièrement les présidents des autres universités, qui me font part d'expériences très proches. Je n'ai évoqué que les réformes de la mienne parce que je les connais mieux. Mais je suis sûr qu'on trouverait d'autres exemples dans les autres universités.

Alors, oui, il faut changer. Oui, la situation est dramatique ; il n'y a pas de temps à perdre. Mais oui, c'est possible. L'université est prête et a la capacité de se transformer, si elle est convaincue que c'est pour le meilleur. Ce livre relate une expérience heureuse, la mienne, que je voudrais partager » [extrait de l'avant-propos].

## L'ÉCOLE DÉMOCRATIQUE. Vers un renoncement politique ?

Sous la direction de Choukri Ben Ayed, éditions Armand Colin, octobre 2010, 208 pages.



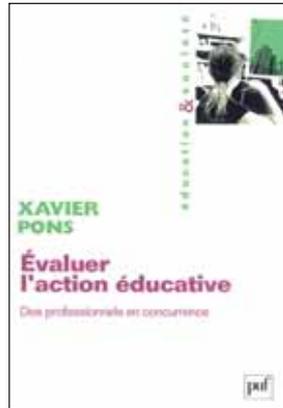
Jamais l'école n'a été autant au cœur du débat public : les réformes se succèdent et suscitent doutes et controverses. Leur manque de cohérence globale et leur caractère souvent précipité donnent le sentiment d'une situation confuse, d'une perte de repères quant au sens et aux finalités de l'éducation. Comment analyser et comprendre les changements éducatifs en train de se faire ? Quelles sont leurs implications idéologiques et politiques ?

Statut de l'école maternelle, traitement de la difficulté scolaire, violence à l'école, éducation prioritaire, suppression de la carte scolaire, soutien scolaire privé, les auteurs analysent les réformes menées actuellement et en démontrent le dénominateur commun : une vision mythologique et passiste d'une certaine orthodoxie pédagogique alliée à un libéralisme éducatif. Ce nouvel ordre éducatif, en s'alignant sur un modèle emprunté à l'économie marchande – compétitivité, concurrence, libre choix du consommateur – met à mal les idéaux de justice, de solidarité et d'égalité auxquels une grande partie de la communauté éducative est attachée.

L'ouvrage se conclut par des propositions d'actions possibles pour créer les conditions d'une véritable école démocratique.

## ÉVALUER L'ACTION ÉDUCATIVE

Xavier Pons, collection « Éducation et société », éditions PUF, septembre 2010, 204 pages.



Que font les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, les statisticiens du ministère ou les experts de l'OCDE quand ils disent évaluer l'école française ? Assistons-nous à la mise en œuvre d'une véritable politique d'évaluation en la matière et quelle en serait la logique ? En éducation, l'évaluation suscite périodiquement des débats depuis plus de quarante ans. Mais, au-delà de ces discours, nombreux, les pratiques effectives des évaluateurs, et leur signification politique, sont peu connues.

Sur la base d'une enquête de terrain de quatre ans auprès des acteurs nationaux de l'évaluation, l'ouvrage retrace l'évolution de cette politique éducative depuis 1958. Il montre qu'en raison des incertitudes caractérisant les attentes des décideurs et des acteurs du système éducatif, et du flou officiel qui entoure la notion d'évaluation, cette politique s'explique principalement par la concurrence que se livrent les évaluateurs entre eux, concurrence qui porte sur le type de connaissance qu'ils peuvent proposer aux décideurs.

À la croisée de la sociologie, de la science politique et des sciences de l'éducation, l'ouvrage interroge ainsi un aspect peu étudié du système éducatif français et propose un nouveau regard sur les enjeux contemporains liés à sa régulation et au poids des groupes professionnels dans l'action publique.

## L'ÉVALUATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES. Théories, objets et enjeux

Jean-Christophe Torres, édition L'Harmattan, décembre 2010, 242 pages.



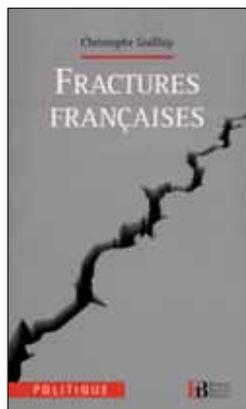
Dans un contexte social et international qui impose de nouvelles exigences aux systèmes éducatifs, les établissements scolaires vivent depuis plusieurs années des bouleversements inédits : réformes administratives introduisant – au-delà de la logique des moyens – une gestion par les résultats (la LOLF), contexte européen d'une harmonisation des objectifs et d'une recherche d'efficacité (la stratégie de Lisbonne 2000), attentes médiatiquement relayées d'un public de plus en plus soucieux de performances et demandeur d'informations fiables (les enquêtes de la DEPP... et divers résultats publiés annuellement dans la presse).

Au cœur de ces changements sans précédents, les pratiques d'évaluation occupent une place centrale et leurs enjeux dépassent désormais le strict champ de la pédagogie. Car si l'évaluation des acquis des élèves reste plus que jamais la préoccupation essentielle, les moyens mis en œuvre pour favoriser la réussite éducative mobilisent aujourd'hui toutes les attentions. La culture de l'évaluation s'est pour ainsi dire déplacée de l'élève vers tout ce qui peut accompagner ses apprentissages dans un souci réaffirmé d'efficacité : enseignants, personnels, méthodes et démarches d'éducation et de pilotage... L'ensemble de ces éléments étant envisagé au sein d'établissements scolaires conçus comme lieux de production d'une plus-value.

Il convient alors d'interroger dans toutes leurs dimensions – administratives, méthodologiques, pédagogiques, politiques... – les aspects d'un tel changement qui modifie en profondeur la gestion de l'école et le regard citoyen porté sur elle.

## FRACTURES FRANÇAISES

Christophe Guilluy,  
édition François  
Bourin Éditeur,  
octobre 2010,  
208 pages.



Des banlieues aux zones rurales, des métropoles aux petites villes, dans quel état se trouvent les couches populaires, après vingt ans de mondialisation ? Christophe Guilluy nous propose une leçon inédite de géographie sociale. S'appuyant sur sa discipline, il révèle une situation des couches populaires très différente des représentations caricaturales habituelles. Leur évolution dessine une France minée par un séparatisme social et culturel. Derrière le trompe-l'œil d'une société apaisée, s'affirme en fait une crise profonde du « vivre-ensemble ».

Les solutions politiques et une nouvelle attitude sont possibles, pour peu que les nouveaux antagonismes qui travaillent la société soient reconnus et discutés publiquement. Il y a urgence : si la raison ne l'emportait pas, les pressions de la mondialisation qui élargissent les fractures sociales et culturelles risqueraient de faire exploser le modèle républicain.

## LA LAÏCITÉ À L'ÉPREUVE DU VOILE INTÉGRAL

La Documentation française, collection « Regards sur l'actualité », n° 364, octobre 2010, 96 pages.



La montée de l'islamisme en France est un sujet qui nous trouble par son enjeu même : il touche à notre identité la plus profonde dont la laïcité, fille du gallicanisme autant que de la Révolution, est un pilier. Le droit de dissimuler son visage ne va pas de soi sur la voie publique dans un pays qui, pendant des siècles, a tant aimé le salut ouvert et le chapeau ôté par courtoisie. Il ne va pas de soi non plus à l'école où des générations ont porté la blouse grise, signe d'égalité. Il n'est pas anodin dans la sphère privée même, où se joue notre conception séculaire de la dignité de la femme. Sans laïcité, il est vain de parler de liberté, d'égalité ou de fraternité.

Et, en même temps, la liberté de s'habiller comme on veut est une vieille conquête. [...]. Fallait-il légiférer ? [...]

Le moment était opportun pour *Regards sur l'actualité* de faire un point documenté, contradictoire et factuel sur nos libertés à l'épreuve du fondamentalisme [extrait de l'éditorial].

## ÉQUIPE DE DIRECTION, ÉQUIPE ENSEIGNANTE

Revue Administration et éducation, n° 3, AFAE, 2010, 144 pages.



En choisissant ce thème pour le colloque qu'elle a organisé à Bordeaux en 2010, l'AFAE a voulu mener une réflexion innovante sur des pratiques, des idées pour combattre les « tuyaux d'orgue » de notre système. Ce numéro s'inspire des travaux du colloque et le complète par de nouveaux éclairages.

## 25 ANS DE RÉFLEXION SUR L'EPLÉ : QUEL AVENIR ?

Revue Administration et éducation, hors-série n° 1, AFAE, 2010, 96 pages.



Cette monographie reprend des articles publiés sur l'EPLÉ au long de ces 25 années. Elle donne l'occasion d'un instructif retour en arrière qui aide à préparer les indispensables évolutions futures.

Valérie FAURE  
Documentaliste  
[valerie.faure@snpden.net](mailto:valerie.faure@snpden.net)

Isabelle POUSSARD  
Permanente  
[isabelle.poussard@snpden.net](mailto:isabelle.poussard@snpden.net)

## Robert Singevin



*Robert Singevin nous a quittés.*

*Bob entre dans la carrière de personnel de direction en 1966. En 1971, il devient proviseur du lycée Guy Mollet d'Arras qu'il dirigera pendant 20 ans jusqu'à son départ en retraite.*

*Homme aux convictions fortes, Bob s'engage dans la vie politique locale et la vie syndicale. De 1975 à 1983, il sera secrétaire académique du SNPDES. Ses interventions sont toujours remarquées. Sa voix de stentor résonne encore. Généreux, d'une grande sensibilité, il feint parfois des colères pour mieux se faire entendre. Par sa capacité d'analyse et sa force de conviction, il contribue à la reconnaissance de notre profession. Retraité, il continue à prendre une part active à notre vie syndicale, mesurant souvent avec beaucoup d'amertume l'évolution de notre système éducatif.*

*Nous étions nombreux à Arras, le 13 janvier, pour lui rendre un dernier hommage et apporter le témoignage de notre sympathie à Christiane, son épouse, ainsi qu'à leur fils.*

Guy Savelon

## Yves Eveno



*Avec le décès d'Yves, nous perdons un grand militant.*

*Yves était un homme de valeurs mettant au centre de son action la défense du service public laïc d'éducation et nous rappelant sans cesse, dans les assemblées et les congrès de notre syndicat, que le syndicalisme nécessitait du courage, de l'engagement et de l'action.*

*Bien que diminué par la maladie, sa présence dans les manifestations contre le projet des retraites illustrait parfaitement son engagement en faveur d'une plus grande justice sociale. Si le SNPDEN perd un grand syndicaliste, les militants de l'académie de Grenoble perdent un ami.*

*Nous garderons le souvenir d'un homme courageux et lucide, un homme toujours debout et qui doit inspirer notre démarche syndicale au quotidien.*

Patrick Fuertes

*Chers camarades, chers amis,*

*Le 7 janvier, discrètement, dans son sommeil, Bob Singevin nous a quittés...*

*Depuis, des centaines de messages venus de tous les milieux dans lesquels il s'est investi nous sont parvenus et, parmi eux, ceux du SNPDEN ne sont pas les moins nombreux : envoyés par des retraités, bien sûr, mais aussi des actifs syndiqués, de l'académie de Lille mais aussi d'Amiens, de Caen, de Rouen, d'Orléans, de Paris, de Versailles, de Nice... et j'en oublie, de camarades d'autres syndicats, de l'UNSA-Éducation... mais aussi – et ce ne sont pas ceux qui m'ont le moins touchée, des messages de collègues autrefois syndiqués au SNPDEN... ou au SNPDES et qui, à un moment ou à un autre et pour des raisons diverses, avaient quitté notre organisation. Tous ces messages et la présence de nombreux collègues, parfois venus de loin, à la cérémonie ont été pour notre famille et pour moi un grand réconfort. Ils m'ont aussi confortée dans l'idée qu'adhérer à un syndicat comme le nôtre – mais en existe-t-il un autre ? –, ce n'est pas adhérer à une quelconque MAIF bis ; c'est travailler ensemble pour, certes, défendre ses intérêts matériels et moraux mais dans l'intérêt de tous ; c'est défendre les valeurs qui nous paraissent*

*indissociables d'un système éducatif public de qualité, assurant l'égalité des chances de tous les jeunes qui nous sont confiés ; c'est enfin faire ce travail dans le respect de l'autre, dans l'estime de l'autre, sans se permettre de le juger, c'est être à son écoute pour pouvoir se réjouir avec lui quand la chance lui sourit et savoir le soutenir dans les heures difficiles. Et ces liens qui se créent lors de l'adhésion ne se délient pas facilement...*

*J'aurais voulu pouvoir répondre individuellement à chacun de vos messages mais, pour des raisons que, j'espère, vous comprendrez, ce ne me sera pas possible...*

*Que chacun de vous veuille bien trouver dans ces quelques lignes l'expression de mes très sincères remerciements pour votre soutien, votre amitié et le réconfort qu'ils m'apportent...*

Christiane Singevin

Éditorial du *Bulletin* n° 42 du *syndicat national du personnel de direction des établissements secondaires* (un des ancêtres du SNPDEN) de juin 1969.

# L'école de la médiance

Décidément, le combat syndical ne nous laissera jamais le temps de souffler; toute pause y est prohibée, peut-être tout pacifisme. Incessamment palpitent cette transe subtile de se sentir à chaque instant détaché de quelque chose, et ce pressentiment qui émerge, hérissé mais aussi coloré de difficultés inédites, ou trop connues. Tout problème, sitôt résolu, en fait pulluler de nouveaux, toute solution fait rêver à celles qui auraient pu être, toute conclusion relance discussions ou contestations, tout porteur, même de ce qui fut longtemps réclamé, est assuré de ne rencontrer que dédains.

Qui n'aurait le droit de soupirer: « Ce n'est pas une vie »? Allons donc, c'est cela justement la vie, qui vous interdit de vous attrister, vous force à puiser jusque dans la méconnaissance de quoi rajeunir l'inspiration, affermir et éclairer l'élan. Un air désabusé est beaucoup moins prestige d'une supériorité poissée d'amertume qu'aveu d'une lassitude promise à l'impuissance. Il nous faut rester un animal d'action, parier obstinément que toute ombre est promesse d'aurore.

Nous aura-t-on assez brocardés et sommés, au sujet du Statut? Mais tant on crie Noël qu'à la fin il vient... Durant des années, puis des trimestres, des mois, enfin des semaines et des jours, nous qui en avons lancé l'idée et le germe, nous en aurons suivi, avec quels espoirs, quelles inquiétudes, quelle patience, et parfois quelle pugnacité désespérée, la gestation et la gésine! Et quand, enfin, précédé de bien peu par quelques avis gentils et discrets, il voit le jour, sa vue suscite infiniment plus d'airs dégoûtés que de sourires déliés, c'est à qui en médiera le plus. Il n'a pas le nom de Statut, ne contient pas de code de nos droits et devoirs, parle de nos « emplois », mais non des retraités, ni de la promotion interne, semble mettre fin au droit, pour les agrégés qui accèdent aux anciens lycées à échelles-lettres, de garder les indemnités de charges administratives; pour les non agrégés: d'escalader ces mêmes échelles-lettres; pour les ex-surveillants généraux qui n'ont pas enseigné, à l'ambition de devenir chefs d'établissement; ne supprime pas le décalage entre

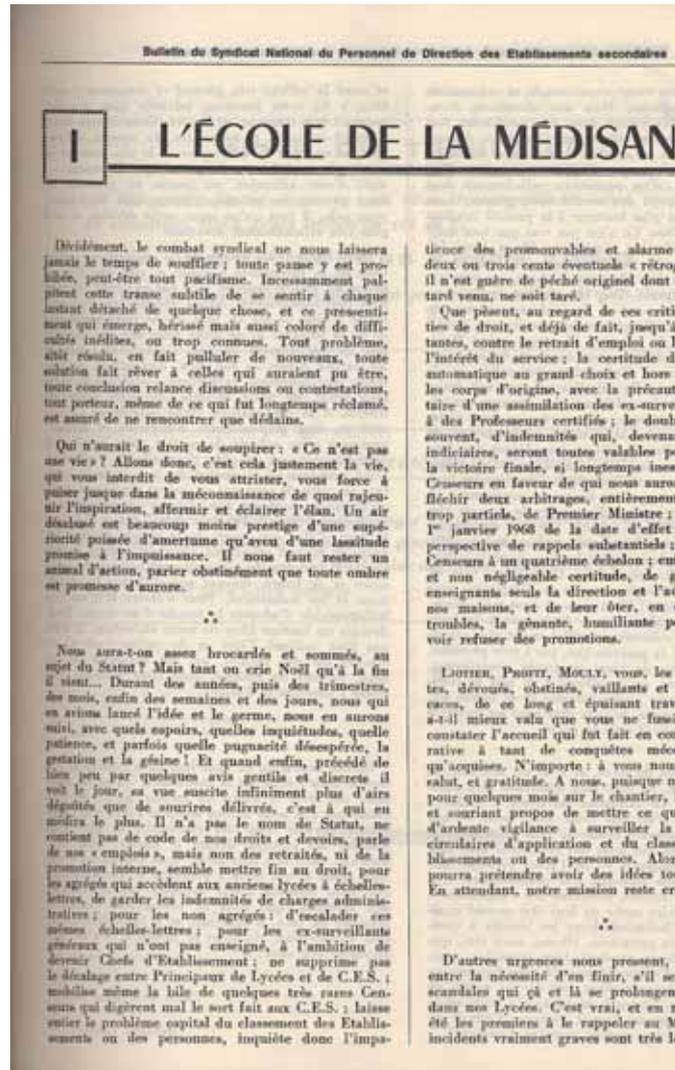
principaux de lycées et de CES; mobilise même la bile de quelques très rares censeurs qui digèrent mal le sort fait aux CES; laisse entier le problème capital du classement des établissements ou des personnes, inquiète donc l'impatience des promouvables et alarme la dignité des deux ou trois cents éventuels « rétrogradés »... Bref, il n'est guère de péché originel dont ce pauvre texte, tard venu, ne soit taré.

Que pèsent, au regard de ces critiques, les garanties de droit, et déjà de fait, jusqu'à présent inexistantes, contre le retrait d'emploi ou la mutation dans l'intérêt du service; la certitude d'un avancement automatique au grand choix et hors contingent dans les corps d'origine, avec la précaution supplémentaire d'une assimilation des ex-surveillants généraux à des professeurs certifiés; le doublement, le plus souvent, d'indemnités qui, devenant suppléments indiciaires, seront toutes valables pour la retraite; la victoire finale, si longtemps inespérée, pour les censeurs en faveur de qui nous aurons réussi à faire fléchir deux arbitrages, entièrement négatifs, puis trop partiels, de Premier ministre; le maintien au 1<sup>er</sup> janvier 1968 de la date d'effet financier, d'où perspective de rappels substantiels; l'accession des censeurs à un quatrième échelon; enfin cette double, et non négligeable certitude, de garder pour les enseignants seuls la direction et l'administration de nos maisons, et de leur ôter, en ce qui concerne les promotions, la gênante, humiliante possibilité de se voir refuser des promotions.

Liotier, Profit, Mouly, vous, les artisans modestes, dévoués, obstinés, vaillants et finalement efficaces, de

ce long et épuisant travail, sans doute a-t-il mieux valu que vous ne fussiez pas là pour constater l'accueil qui fut fait en commission corporative à tant de conquêtes méconnues aussitôt qu'acquises. N'importe: à vous nous avons apporté salut et gratitude. A nous, puisque nous voilà encore pour quelques mois sur le chantier, il reste la ferme et souriant propos de mettre ce que nous gardons d'ardente vigilance à surveiller la confection des circulaires d'application et du classement des établissements ou des personnes. Alors seulement on pourra prétendre avoir des idées tout à fait nettes. En attendant, notre mission reste création continue.

D'autres urgences nous pressent, plus qu'aucune entre la nécessité d'en finir, s'il se peut, avec des scandales qui çà et là se prolongent et s'aggravent dans nos lycées. C'est vrai, et en mars nous avons été les premiers à le rappeler au ministre, que les incidents vraiment graves sont très localisés, et qu'il faut se méfier des titres sensationnels et calomnieux de quelques journaux. Mais une abondante documentation et trois visites dans les académies fort distantes les unes des autres, me permettent d'attester que, même là où semble se maintenir le calme provincial, ce n'est



que l'apparence quiète d'un désordre intime, d'un pernicieux relâchement dans le travail. J'ai reçu des confidences, gênées, mais qui font d'autant plus honneur à la probité intellectuelle de mes hôtes. Ce n'est pas vrai que tout marche « à la satisfaction générale ». On a beau jeu de proclamer qu'il ne se passe rien... La belle affaire si on ne fait plus grand-chose, en tout cas bien moins qu'avant! Trop de réunions multiplient les interminables occasions de confuses parolotes, de pertes de temps, d'aigres et pas seulement électoraux règlements de comptes. Il arrive qu'un président de parents d'élèves, commerçant de son état, ne pardonne pas à l'administration collégiale de n'avoir pas enlevé telle adjudication, que soit émise la prétention qu'un délégué des parents assiste régulièrement aux cours, qu'une réunion dure treize heures ou se termine assez mal à quatre heures du matin, que des fonctionnaires considèrent que leur métier est désormais presque uniquement de siéger et de pérorer dans ces assemblées, de discuter avec leurs élèves plutôt que de traiter le programme ou de corriger leurs copies, d'organiser le boycott violent de leurs collègues réputés fascistes ou simples réactionnaires; et je ne parle pas des affronts infligés devant une classe à des femmes pour la raison qu'elles sont d'irréprochables directrices. Que de

goujateries, de lâchetés assurées de l'impunité, sous prétexte d'idéologie! Tout cela, et c'est tant mieux, va rarement jusqu'au drame. Mais gare à la lente dégradation des volontés, au relâchement plus rapide des consciences! Je gagerais que, par lycée perturbé, il n'y a pas plus de vingt ou trente pourrisseurs, qu'ils sont connus, qu'il suffirait d'un peu de rectitude, de conscience professionnelle et de bonne foi, pour faire place nette, je veux dire pour les mettre à la raison, bien plutôt qu'à la porte.

Mais la solution de force, et c'est un malheur, et l'aveu de l'échec, ne peut plus désormais être absolument écartée. Le ministère lui-même y arrive à reculer, et ce n'est pas faute pour nous – qui connaissons la jeunesse beaucoup plus profondément qu'aucun de ceux qui nous ont contredits avec tant de légèreté péremptoire – de l'avoir prévenu, mis en garde et même conseillé très positivement. Il a fallu fermer des lycées, ordonner des « charrettes », il faudra bien faire sortir de leur état second quelques dizaines d'hallucinés pour les heurter à quelques rudes vérités premières. Disons, assez vite, que la masse des élèves voudrait bien travailler, mais ne poussons pas l'ingénuité

jusqu'à nous figurer que beaucoup ne s'accommodent pas de cet *ersatz* de grandes vacances. Certes la majorité n'a nulle envie d'en découdre, encore faut-il observer l'attrait de toute idée de révolte, surtout auréolée d'impunité... et aussi le réflexe très général et instantané « anti-flic »... Et cette réaction, infantile mais sauvage, pourrait être tragique, et l'a été. Cette réserve faite, il serait suffisant, et nécessaire, de repérer, d'épingler, et non pas de matraquer – le plus souvent, ce serait plus nuisible et dangereux que fructueux – mais d'oser affronter, au besoin en présence de leurs parents, les soi-disant fortes têtes. Seulement, pour cela, il faut qu'on nous sache décidés, et non plus très officiellement désarmés.

Nous récusons les *meetings*, les explications collectives où la surenchère s'établit si vite que l'étiage moral du groupe descend plus bas que celui du pire pris individuellement. Ayons recours au dialogue, limité à cinq ou six au plus. Je ne veux désespérer ni de la jeunesse ni de toute prise sur elle. A ceux qui, inconsciemment ou non, s'acharnent à remuer les parties basses de son âme, démontrons patiemment, énergiquement, calmement, l'évidence de notre sang froid, de notre lucidité, de notre esprit de liberté. A la contestation, triste bâtarde de l'esprit critique, aux glapissements dénigrants et stériles, opposons cette volonté de contact, sans servilité ni complaisance, et ce que j'appellerai l'adhésion. C'est peut-être ici le combat du jour et de la nuit; face au refus de ceux qui se croient supérieurs parce qu'ils disent toujours non, faisons comprendre que le dialogue, fécond, l'intérêt délibérément tiré vers le haut, l'élan qui, parti de la simple décence ira jusqu'au respect affectueux pour ces maîtres en qui on est si heureux de pressentir une réserve de puissance et de bonté, doivent prévaloir sur les déjections et les vomissures. Pour s'élever, il n'est pas indispensable d'adopter la touche d'un voyou. Pour devenir un homme libre de toute aliénation, il n'est pas bien indiqué d'être et de parler « sale », de cracher sur les tombes, sur des drapeaux ou sur ceux, parents ou maîtres, dont cette jeunesse doit rester l'affection et l'espoir.

Encore faut-il qu'en haut lieu on n'achalande pas contre nous l'école de la médiocrance, qu'on ne nous fasse pas vivre le temps du mépris, qu'on ne proclame pas que nous devons accepter l'idée que notre métier devient celui des cascadeurs et que nous sommes des aveugles devant le miroir. Bien simplement, mais fort nettement, nous répondons à qui vous savez et qui nous a reproché d'être difficiles, que nous refusons d'être aveuglés par les miroirs aux alouettes, que nous ne renoncerons jamais à regarder en face, à examiner et à juger librement. Que voulez-vous, Monsieur le Ministre, « n'est pas autruche qui veut »!

Paris, le 8 juin 1969  
Bernard Lamicq

Isabelle Poussard, permanente

# Nos peines

Nous avons appris, avec peine, le décès de :

**Louis Arson,**  
proviseur honoraire  
du lycée de Fumel,  
académie de Montpellier ;

**Pierre Causeret,**  
proviseur honoraire  
du lycée de  
Luxeuil-les-Bains,  
académie de Besançon ;

**Yves Eveno,**  
principal honoraire du  
collège Lombardier, à  
Annonay, académie de  
Grenoble ;

**René Laroche,**  
proviseur honoraire du  
lycée Curie, Châteauroux,  
académie d'Orléans-  
Tours ;

**Jean Marrec,**  
principal honoraire du  
collège Clech, à Bégard,  
académie de Rennes ;

**Robert Singevin,**  
proviseur honoraire  
du lycée Guy Mollet, Arras,  
académie de Lille.

Nous nous  
associons au deuil des  
familles.