

194 - janvier 2012

direction

1/10

les personnels de direction de l'éducation nationale

2012, l'année de nos vingt ans



Collège Youri Gagarine, Trappes

snp
den
UNSA

syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale

SNPDEN
21 RUE BÉRANGER
75003 PARIS
TÉL. : 01 49 96 66 66
FAX : 01 49 96 66 69
MÊL : 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:
JOËL 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 VALLÉE CDX 3
TEL. : 01 64 12 41 24

DIRECTION – ISSN 1151-2911
COMMISSION PARITAIRE DE
PUBLICATIONS ET AGENCE
DE PRESSE 0314 S 08103
DIRECTION N° 194
MIS SOUS PRESSE
LE 15 DÉCEMBRE 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
ALISE	9
UNCME (CRÉDIT MUTUEL)	13
INCB	88

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.

s o m m a i r e

6 ÉDITO

8 BUREAU NATIONAL

10 ACTUALITÉS

Le SNPDEN dans les médias

Actualités

L'évaluation des enseignants : un débat pour tous les éducateurs

Le « Novembre du budget », éducation, justice, santé, police : avec moins, peut-on encore faire bien ?

23 CARRIÈRE

Agenda social : la donne a changé !

Classement des EPLE : vers l'opération 2013

La nouvelle commission administrative paritaire nationale (CAPN)

Mouvement AEF 2012. 1^{re} phase : sélections en vue des entretiens

Calculez votre reclassement en 1^{re} classe et en hors-classe

Lexique-retraites

34 MÉTIER

Gestion conjointe des agents : un échange édifiant

Rendre à César...

SCONET a-t-il enfin vécu ?

EPLE en réseaux et multi-sites : les résultats de l'enquête

Pilotage par les résultats et éthique

Je pilote un ECLAIR

49 ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE

Admission post-bac (APB)

Personnalisation : nouvel élément de communication ministérielle ou objectif pédagogique ?

Les liaisons inter-établissements

L'érosion de l'autorité éducative

Les représentations des filles et des garçons à l'école : entre déconstructions et reconstructions ?

67 VIE SYNDICALE

ATD Quart Monde met des mots sur les maux de l'École

L'école française et ses réformes

L'académie de la Guyane

75 CHRONIQUE JURIDIQUE

Sorties et voyages scolaires

Veille juridique

- *L'affaire du bac S*

- *L'occupation-expulsion de l'ENS*

- *La réforme de la formation des enseignants*

Questions des parlementaires, réponses des ministres

84 DERNIERS OUVRAGES REÇUS

86 RÉTRO



Philippe
TOURNIER

2012, l'année de nos vingt ans

Secrétaire général

L'année 2012 sera marquée d'événements, certains imprévus, d'autres imprévisibles mais certains sont prévisibles et déjà connus. Parmi eux, le XX^e anniversaire du SNPDEN que nous fêterons à l'occasion du congrès de Lille. Au printemps prochain, un numéro spécial de Direction reviendra sur ces vingt années mais ce début d'année est l'occasion de revenir sur un premier bilan de la contribution du SNPDEN à l'émergence de notre métier.

Cette unicité
est une grande
réussite :
quelle que soit
l'origine, c'est
finalement
la valeur
professionnelle
qui s'est
imposée
comme
déterminante.

LA RÉUSSITE DU CORPS UNIQUE

Le SNPDEN est issu de la fusion de deux syndicats (le SNPDLP et le SNPDES, eux-mêmes issus de fusions antérieures) à la suite de la création d'un corps spécifique de personnels de direction (1988). Qui se souvient qu'auparavant, diriger un établissement était être simplement professeur détaché et toujours géré dans son corps d'origine ? L'incidence sur les carrières était lourde : une poignée de personnels de direction certifiés étaient « promus » agrégés (plusieurs centaines passent aujourd'hui en 1^{re} classe). C'était aussi la grande précarité d'un emploi « fonctionnel » dont on peut être remercié à tout instant par des autorités parfois capricieuses. Ce sont les lois de décentralisation de 1983 puis l'émergence des EPLE (structure universelle quel que soit le type ou la taille de l'établissement) en 1985 qui ont réuni les conditions d'un corps spécifique et unique de personnels de direction. Cette unicité est une grande réussite : quelle que soit l'origine, c'est finalement la valeur professionnelle qui s'est imposée

comme déterminante. Hormis quelques incurables envieux, qui se soucie aujourd'hui de ce qu'un collègue, ancien PLP, puisse être nommé à la tête d'un lycée avec des CPGE ? Qui se souvient qu'il y a vingt ans, c'était absolument inconcevable ?

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Au moment où le SNPDEN naissait, sa fédération, la FEN, éclatait. Ce qui fut en son temps un séisme (entraînant le syndicalisme enseignant dans un processus d'affaiblissement dont la participation aux dernières élections professionnelles montre qu'il est toujours d'actualité) a entraîné l'éclatement de tous les syndicats de la fédération sauf d'un seul, le SNPDEN. Bien sûr, notre syndicat traversa alors une période agitée mais sut la surmonter (comme quoi c'était possible avec un peu de sens de l'intérêt général), proposant des concepts audacieux comme la « double affiliation » (que la non-réponse de la FSU fit échouer avant qu'elle ne crée sa succursale : décidément, « unitaire » ne semble pas

avoir le même sens partout). Ce qui contribua certainement à ce que les personnels de direction ne se dispersent pas est sans doute le fait qu'au même moment, ils réalisaient qu'ils avaient une identité commune. Ceux qui ont participé à la première grande manifestation de 1994 se rappellent encore aujourd'hui avec émotion de s'être découverts non seulement si nombreux (la moitié de la profession dans la rue Saint-Jacques) mais aussi si unis. La manifestation de 2006 renouvella ces moments magiques.

l'institution engluée dans une stagnation agitée. La responsabilité du fonctionnement effectif du service public s'est décentrée sur les établissements et sur ceux qui les dirigent (mais qu'est-ce que cela veut-il exactement dire ?) au point qu'on se surprend à se demander parfois à quoi sert le reste, qui parle pour ne rien dire et se défait de tout. Le périmètre que nous voulons donner à notre métier est le débat central des dernières années et sera sans doute celui de celles qui viennent.

Aujourd'hui, les personnels de direction sont clairement identifiés et reconnus comme des acteurs à part entière du système éducatif.

LE PROTOCOLE DE 2000

Ayant retrouvé son équilibre interne, le SNPDEN s'attaqua à la question du statut des personnels de direction. Ce fut un admirable travail interne de réflexion sur le métier nouveau qui émergeait. Un métier autonome de responsable et non de syndic fut alors choisi par la profession : un choix historique et stratégique dont les incidences se font toujours sentir et qui fondent toujours les approches professionnelles. En ont découlé le protocole de 2000 et le statut de 2001 : une avancée fantastique quand on songe aux points de départ (au pluriel). Les promotions à la hors-classe, inaccessible avant 1988, réduite à une dizaine de promotions par an pour la France entière, se comptent aujourd'hui par centaines. Certes, « bouchée avalée n'a plus de goût » dit un adage populaire mais, sans combats syndicaux, jamais ces avancées n'auraient été obtenues. Et par le seul SNPDEN, faut-il le rappeler, puisque lui seul prend régulièrement ses responsabilités, ne se camouflant pas derrière le prétexte que ce n'est pas assez pour ne rien avoir...

LA CONSTRUCTION D'UN MÉTIER

Mais l'action syndicale ne s'est pas limitée aux questions corporatives car le statut de 2001 intégrait une dimension sur ce qui doit être un métier : celui de diriger un établissement. Est-ce bien un métier ? La réponse est « oui » dans notre pays mais il faut savoir que cette question fait débat aujourd'hui à l'échelle internationale et que le SNPDEN, au travers de l'Internationale de l'Éducation, a joué un rôle de premier plan pour que, jusqu'alors un peu taboue, elle soit enfin abordée. Mais l'émergence de notre métier dans notre pays est moins le fruit d'une volonté politique que le contre-poids de l'affaiblissement progressif de

UN ACTEUR DE PREMIER PLAN

Aujourd'hui, les personnels de direction sont clairement identifiés et reconnus comme des acteurs à part entière du système éducatif. Hors de l'opinion de quelques attardés grognons, ils ont cessé d'être considérés comme des enseignants à demi-renégats « passés de l'autre côté » mais se sont parallèlement émancipés de la hiérarchie (ce dont témoigne un taux de syndicalisation exceptionnel). Cette émergence d'une culture autonome de l'encadrement est un fait marquant de cette dernière décennie. Le SNPDEN y a joué un rôle de premier plan et a conforté la visibilité d'une profession qui ne pèse statistiquement, faut-il le rappeler, que 1,5 % des personnels de l'Éducation nationale. Depuis son engagement (alors solitaire...) en faveur du vote d'une loi sur le port des signes religieux à l'école, le SNPDEN a rendu visible et identifiable notre profession dans l'espace public. Cela permettra aux personnels de direction de jouer un rôle actif dans l'inévitable travail de reconstruction de l'école. Celle-ci est arrivée au bout d'un cycle historique et ce qui suivra ne pourra repartir que des établissements que nous dirigeons. C'est là que l'avenir se fera. Et pour affronter ce moment (qui ne sera pas que de douceur), un SNPDEN de vingt ans et en pleine forme que se sont bâtis les personnels de direction pour pouvoir contribuer à un service public juste et efficace. Un gros travail qui nous attend...

Bonne année 2012 à tous ! ■

Cette émergence d'une culture autonome de l'encadrement est un fait marquant de cette dernière décennie.

Le SNPDEN a rendu visible et identifiable notre profession dans l'espace public.

philippe.tournier@snpden.net

Bureau national des mercredi 23, mardi 29 novembre et jeudi 1^{er} décembre.

Pendant les travaux, la vente continue !



Le mardi 29 novembre 2011, les députés débutaient l'examen du quatrième projet de loi de finances rectificatif (PLFR). Le jeudi 10 novembre, l'Assemblée nationale avait voté les crédits de la mission enseignement scolaire dans le cadre du projet de loi de finances (PLF) 2012, ces mêmes crédits qui ont été rejetés par le Sénat dans la nuit du 1^{er} au 2 décembre...

Si la discussion budgétaire s'avère plus chaotique que jamais (du fait notamment de la transformation des dettes de l'État en produits financiers), les lignes de forces sont inchangées : l'Éducation nationale perdra 14.280 postes l'année scolaire prochaine. C'est ce qui a fait dire à Philippe Tournier : « Pendant les travaux, la vente continue ! » Alors que tous les signaux sont au rouge dans le système éducatif, alors qu'on laisse jouer à plein les logiques de gestion et les égoïsmes sociaux au sein de ce même système éducatif, le dogme de la suppression d'un fonctionnaire sur 2 partant à la retraite est intangible. Il y a nécessairement un moment pourtant où le pouvoir politique doit assumer le fait que donner moins, c'est dégrader le service public.

Pour dénoncer cette dérive, le SNPDEN s'est mobilisé car c'est au moment du budget et auprès des parlementaires qui le votent qu'il faut agir. C'est dans cet esprit que courriers aux élus et rassemblements académiques se sont mis

en œuvre. C'est dans cet esprit que le SNPDEN a pris l'initiative d'inviter des syndicalistes de la sécurité, de la magistrature, de la santé et de l'éducation à échanger sur les restrictions qu'ils subissent et sur leurs conséquences (voir p. 19). Et le point commun de ces conséquences, c'est le refus du politique d'assumer les restrictions devant les citoyens et de culpabiliser les individus (et en premier lieu l'encadrement à qui sont renvoyés les arbitrages impossibles), les rendant responsables de la dégradation du service public. « La RGPP est une tronçonneuse confiée à un aveugle, a déclaré Philippe Tournier, elle coupe sans regarder ».

La mobilisation et cette initiative illustrent bien la détermination de notre syndicat à lutter pour un service public de qualité. Elles montrent, quinze jours après les élections professionnelles, que le SNPDEN est effectivement un syndicat qui existe... entre les élections.

Mais au-delà du PLF 2012 qui ouvre de sombres perspectives pour la rentrée prochaine, il faut aussi préparer notre congrès qui se tiendra à Lille à compter du 6 mai 2012, soit au lendemain du second tour de l'élection présidentielle. Le bureau national a eu ainsi à élaborer les thèmes que chaque commission (vie syndicale, pédagogie, métier, carrière) propose pour ce congrès. Ces thèmes ont été soumis au conseil syndical national (CSN) des 29 et

30 novembre. Le CSN est de fait le parlement du syndicat. Il est cette instance où s'élaborent, se discutent, se forment les positions de fond. Il se nourrit du dialogue mené avec les adhérents dans les académies, en particulier dans le cadre des assemblées générales académiques ou départementales. Le congrès a la lourde charge de traduire les positions de fond en mandats qui traceront la ligne de conduite du bureau national à venir. L'enjeu est de taille : il appartient désormais de créer les conditions pour que chaque adhérent s'empare des thèmes des commissions pour mûrir nos positions avant de les inscrire dans la dynamique de la négociation. ■

Patrick CAMBIER

Permanent

patrick.cambier@snpden.net

AGENDA

MARDI 10 JANVIER

Permanence juridique

MERCREDI 11 JANVIER

Agenda social

MARDI 17 JANVIER

Cellule juridique

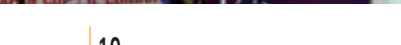
LUNDI 23 JANVIER

Bureau national

MARDI 24 JANVIER

Bureau national élargi aux SA

Permanence juridique



Action du SNBREN Bordeaux :

RETRAITES : NOUVELLE AGGRAVATION

1 Après avoir décidé au mois d'août d'augmenter la durée de cotisation (166 trimestres) pour les générations nées à partir de 1955, le Gouvernement vient d'annoncer une nouvelle aggravation de la loi du 9 novembre 2010 sur les retraites : l'augmentation progressive du recul de l'âge de la retraite, qui devait s'achever en 2018, est avancée à 2017.

Concrètement, l'âge de départ au « taux plein », sous réserve d'un nombre de trimestres de cotisation suffisant, sera le suivant :

- génération 1952 : 60 ans et 9 mois (au lieu de 60 ans et 8 mois),
- génération 1953 : 61 ans et 2 mois (au lieu de 61 ans),

- génération 1954 : 61 ans et 7 mois (au lieu de 61 ans et 4 mois),
- génération 1955 : 62 ans (au lieu de 61 ans et 8 mois) (et suivantes...).

Un coup d'accélérateur à la réforme, lourd de conséquences pour des retraites déjà bien mises à mal.

Philippe GIRARDY,
Bureau national



PRINCIPE DE NEUTRALITÉ DU SERVICE PUBLIC

2 Selon une décision du tribunal administratif de Montreuil rendue le 22 novembre 2011, « le règlement intérieur d'un établissement scolaire peut légalement exiger des parents volontaires pour accompagner les sorties scolaires de sorte qu'ils respectent dans leur tenue et leurs propos la neutralité de l'école laïque ».

Ce jugement a été rendu suite à une polémique opposant, d'une part, le rectorat de Créteil agissant au nom d'une école primaire de Montreuil qui avait inscrit cette disposition dans son règlement intérieur et, d'autre part, une mère d'élève jugeant cette disposition « discriminatoire » et revendiquant la possibilité de porter le voile islamique en tant qu'accompagnatrice de sorties scolaires.

Dans son rejet de la requête, le tribunal administratif a considéré notamment qu'il résultait « des textes constitutionnels et législatifs que le principe de la

liberté de conscience ainsi que celui de la laïcité de l'État et de neutralité des services publics s'appliquent à l'ensemble de ceux-ci » et que « les parents d'élèves volontaires pour accompagner les sorties scolaires participent dans ce cadre au service public de l'éducation ». Le jugement indique que, « si les parents d'élèves participant au service public d'éducation bénéficient de la liberté de conscience qui interdit toute discrimination fondée sur leur religion ou sur leurs opinions, le principe de neutralité de l'école laïque fait obstacle à ce qu'ils manifestent, dans le cadre de l'accompagnement d'une sortie scolaire, par leur

tenue ou par leurs propos, leurs convictions religieuses, politiques ou philosophiques ». Ainsi, sans assimiler les parents à des agents publics, le tribunal a précisé que les accompagnateurs volontaires participent « au service public de l'éducation » et que, par conséquent, la neutralité s'applique aussi à eux. Dans un communiqué en date du 23 novembre, le ministre de l'Éducation nationale a « pris acte » de ce jugement.



Le jugement du TA de Montreuil est consultable sur media.education.gouv.fr/file/11_novembre/26/3/TA_Montreuil_22.11.11_200263.pdf

ZOOM SUR LES ÉTABLISSEMENTS EN ZONE SENSIBLE

3 Dans son rapport annuel 2011*, l'Observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS) pointe une diminution de 12,2 % en 5 ans des effectifs scolaires des établissements du second degré situés en ZUS. Et si cette baisse est « assez modeste » dans les lycées généraux et technologiques (- 6,1 % de 2004 à

2009), elle est beaucoup plus marquée pour les lycées professionnels (- 11,4 %) et plus fortement encore au niveau des collèges (- 15,3 %). Comme explication à cette évolution, le rapport indique que cette baisse « pourrait traduire des stratégies d'évitement des collèges en ZUS, encouragées par l'assouplissement de la carte scolaire qui, depuis 2007, aurait ainsi renforcé le flux d'élèves normalement scolarisés en ZUS vers des établissements situés à l'extérieur de ces quartiers ». On constate en parallèle un recul du nombre d'établissements situés en ZUS (- 2,8 % en 5 ans) et une baisse des

effectifs d'enseignants, notamment en collèges.



L'ONZUS relève également une structure sociale différente entre les établissements hors ZUS et ceux en ZUS avec, pour les premiers, une mixité sociale en moyenne plus présente alors que, dans les seconds, les classes sociales plus défavorisées restent majoritaires. Encore une fois, sont mis en avant les effets de l'assouplissement de la carte scolaire qui « a pu inciter davantage de classes « moyennes » ou « favorisées » à scolariser leur(s) enfant(s) dans un établissement qu'ils jugent plus huppé que celui correspondant à leur secteur ». Ainsi, en 2009-2010, en ZUS, « près de 2 élèves sur 3 scolarisés en 6^e ont des parents appartenant à des catégories sociales « défavorisées » et moins de 1 sur 6 à des catégories « favorisées », alors que la répartition est beaucoup plus équilibrée hors ZUS.

Les orientations scolaires au cours du lycée, selon que les élèves proviennent d'un collège en ZUS ou non, diffèrent également de manière significative. Ainsi, à la sortie des collèges en ZUS, les élèves s'orientent davantage vers la voie professionnelle que ceux hors des zones sensibles (26,7 % contre 19,9 %). A l'inverse, ils s'orientent beaucoup moins vers une filière générale en 1^{re} (24,1 %) que ceux issus de collèges en dehors des ZUS (36,7 %). Et « c'est notamment sur la filière scientifique, *a priori* la plus sélective, que se trouvent les plus grands écarts d'orientation (12 points) ».

Des constats qui viennent une nouvelle fois corroborer les résultats de l'enquête du SNPDEN sur l'assouplissement de la carte scolaire (cf. *Direction 178*, mai 2010).

* Le rapport est consultable à l'adresse suivante : www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_onzus_2011.pdf

UN RÉPERTOIRE DES MÉTIERS DE L'ÉDUCATION

4

Après le RIME, voici le REME, répertoire des métiers du ministère de l'Éducation nationale. Mis en ligne en novembre 2011, ce répertoire des métiers, construit en complémentarité des répertoires déjà existants au niveau interministériel ou ministériel, permet de disposer d'une vision des métiers de l'éducation plus fine et plus large. 105 métiers y sont répertoriés avec des descriptifs très précis et détaillés en ce qui concerne les activités exercées et les compétences requises.



Le répertoire est articulé autour de deux niveaux : la famille professionnelle (13 sont répertoriées) regroupant des emplois-types ayant des domaines d'activité et une culture socioprofessionnelle communs ; l'emploi-type, décrit dans une fiche « métier » et regroupant les activités suffisamment proches pour exiger des compétences identiques ou voisines, quels que soient l'environnement de travail et les modalités d'exercice spécifiques. Le répertoire est complété par un dictionnaire des compétences s'y référant.

Pour consulter le répertoire de métiers : www.education.gouv.fr/cid56479/repertoire-des-metiers-du-menja-et-du-mesr.html

RÉTENTION D'INFORMATIONS OU DE L'ART DE COMMUNIQUER

5

Voilà ce qu'Interstat, un collectif de syndicats de l'INSEE et des services statistiques ministériels, a reproché au ministère de l'Éducation nationale dans un communiqué daté du 2 novembre.

« L'indépendance de la Statistique publique, désormais inscrite dans la loi [...], est une réalité que les agissements des gouvernements et de leurs entourages tentent de remettre en cause. Comme en 2008, il nous faut rappeler au ministre de l'Éducation nationale que la direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (Depp) n'est pas un service statistique dont il serait le seul utilisateur mais qu'elle fait partie du service statistique public » indique le communiqué. Les statisticiens déplorent que, cette année encore, des publications, censées être annuelles, ne soient pas diffusées. Ainsi, sur 12 *Notes d'informations* annuelles annoncées dans le programme de travail 2011 et qui devaient être publiées entre janvier et juillet 2011, seules 4 ont été publiées pendant cette période. Et aucune des 13 *Notes d'informations* occasionnelles, portant sur des thèmes moins récurrents, n'est accessible.

De plus, « des publications validées et prêtes à être diffusées sont retenues en attendant une éventuelle communi-

cation du ministre sur le sujet ou un moment plus propice pour qu'elle ne génère pas de polémique dans le débat social » ajoutent les statisticiens publics.

Ils citent pour exemple le fait que le ministre de l'Éducation nationale ait pu « s'enorgueillir, lors de sa conférence de presse de rentrée, d'améliorer les compétences des élèves malgré la hausse du nombre d'élèves et la baisse du nombre d'enseignants », alors que les résultats sur lesquels il se base sont « sujets à caution » car issus d'enquêtes à présent menées par la direction pédagogique du ministère (DGESCO) qui n'est pas « un service statistique et ne bénéficie donc pas de l'indépendance vis-à-vis du ministère dont jouissent légalement les services statistiques ministériels ».

Le communiqué remet ainsi en cause l'indépendance de la DEPP et regrette que la publication des résultats moins flatteurs d'opérations conduites en parallèle par cette direction n'ait pas été autorisée. Une situation qui, pour les statisticiens, jette le discrédit sur les statistiques publiques et fausse le débat public.

La non-publication d'un « certain nombre d'évaluations » a également été déplorée fin novembre par Jean-Claude Emin, ancien sous-directeur de la DEPP, dans une analyse du niveau des élèves en ZEP (www.association-ozp.net/IMG/pdf/niveau_ZEP_lecture.pdf).



UN « CODE » DE LA LAÏCITÉ ET DE LA LIBERTÉ RELIGIEUSE

6 Réaffirmant son attachement à la loi de 1905 relative à la séparation des Églises et de l'État, le ministre de l'Intérieur, Claude Guéant, a souhaité que soient rassemblés en un seul et même ouvrage les textes juridiques fondateurs en matière de laïcité et de liberté religieuse.

Préparé par le bureau central des cultes de la direction des Libertés publiques et des Affaires juridiques de son ministère, ce recueil*, paru fin octobre aux éditions des *Journaux Officiels*, regroupe ainsi les principaux textes applicables - constitution, conventions internationales, lois et règlements, circulaires et extraits de jurisprudence - répartis en quatre grands chapitres : principes de laïcité et liberté de conscience, laïcité dans les services publics, organisation des cultes et exercice de la liberté religieuse.

Laïcité et liberté religieuse

Recueil de textes et de jurisprudence

Une table des textes et de la jurisprudence cités ainsi qu'un index alphabétique avec des entrées comme « absence pour motif religieux », « enseignement public », « port de signes ou symboles religieux »... permettent au lecteur de cibler plus aisément sa recherche.

Destiné avant tout aux spécialistes, aux personnes qui, dans les administrations ou les institutions religieuses, sont régulièrement confrontées à des questions ayant trait à la laïcité ou à l'exercice de la liberté religieuse, cet ouvrage de 502 pages s'adresse également « à tous les citoyens soucieux de se référer plus facilement aux principes et règles juridiques qui garantissent leurs droits et libertés et la neutralité religieuse de l'État et des collectivités publiques ».

* *Laïcité et liberté religieuse. Recueil de textes et de jurisprudence*, octobre 2011, édition des *Journaux officiels*.

CONDITIONS D'OPPOSABILITÉ DES ANNEXES AUX CIRCULAIRES

7 L'article 7 de la loi du 17 juillet 1978 prévoit que « les directives, les instructions, les circulaires ainsi que les notes et réponses ministérielles qui comportent une interprétation du droit positif ou une description des procédures administratives » fassent l'objet d'une publication sous deux formes : la publication au BO, eu égard au décret du 30 décembre 2005, et une mise en ligne sur le site légal *circulaires.gouv.fr*, conformément au décret 2008-1281 du 8 décembre 2008.

Ce décret relatif aux conditions de publication des instructions et circulaires précise en outre que, sans préjudice des autres formes de publication éventuellement applicables, les services administratifs ne peuvent pas se prévaloir, à l'égard des administrés, des circulaires ne figurant pas sur le site Internet. Et cela est également valable pour les annexes ou parties d'annexes non publiées. C'est ce qu'a indiqué le Conseil d'État dans un arrêt en date du 24 octobre 2011. Dans le cas qui lui était soumis, un préfet avait ainsi refusé d'échanger un permis de conduire kosovar contre un permis français au motif que le Kosovo ne figurait pas dans la liste annexée à la circulaire désignant les États délivrant des permis de conduire sus-

ceptibles d'être échangés contre un titre français. Et, alors que le texte de la circulaire avait bien été mis en ligne et qu'elle avait été publiée avec son annexe au BO du ministère de l'Équipement, le Conseil d'État a cependant considéré que la liste des États annexée à la circulaire était inopposable aux administrés au



motif que « la portée que [le décret du 8 décembre 2008] confère à la mise en ligne ne saurait toutefois s'étendre, en cas de mise en ligne partielle de la circulaire, qu'à ses dispositions effectivement consultables sur le site ». De sorte qu'il est ainsi considéré que les circulaires et autres textes interprétatifs qui ne seraient que partiellement publiés sur le site *circulaires.gouv.fr* ne sont pas applicables et opposables aux administrés pour la partie non publiée et ce quand bien même ils auraient été publiés dans le *Bulletin officiel* concerné en version papier.

Références : Conseil d'État, 24 octobre 2011, *Ministre de l'Intérieur, de l'Outre-mer, des Collectivités territoriales et de l'Immigration*, Requête n° 345514.

UNE CIRCULAIRE ÉCLAIR POUR LE PROGRAMME CLAIR

8 La circulaire ministérielle du 7 juillet 2010 prévoyant, durant l'année scolaire 2010/2011, l'expérimentation du programme d'actions CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) a été partiellement annulée par le Conseil d'État dans une décision du 14 octobre 2011, en tant qu'elle prévoit que les affectations des personnels enseignants, d'éducation, administratifs, sociaux et de

santé des établissements concernés sont prononcées pour une durée de cinq ans (article 1^{er} de la décision du Conseil d'État). Cette décision fait suite à une demande d'annulation pour excès de pouvoir (accompagnée d'autres griefs) déposée par le SNES en septembre 2010.

Dans son arrêt*, le Conseil d'État écarte ainsi tous les moyens invoqués à l'exception de celui concernant la durée d'affectation des personnels. Relevant que la circulaire prévoit en effet que les affectations des personnels concernés seront prononcées pour une période de cinq ans prolongeable, la Haute

juridiction administrative considère « qu'aucune disposition de la loi du 11 janvier 1984 ni aucune disposition des décrets statutaires des personnels en cause ne prévoit que les affectations puissent être prononcées pour une durée déterminée » et « que, par suite, le ministre a incompétamment ajouté par la circulaire attaquée une règle nouvelle, de carac-



rière statutaire, aux dispositions en vigueur ».

Dès lors, le Conseil a estimé que le ministre ne pouvait pas fixer une limite à l'affectation d'un enseignant sans déroger aux principes de droit commun et, par conséquent, retient comme bien-fondé la demande d'annulation sur ce point.

* N° 343396 - consultable sur le site *Legifrance*, rubrique « jurisprudence administrative ».

« LES DÉGÂTS SOCIAUX DE LA RÉFORME DE L'ÉTAT »

9 Accroissement de la charge de travail, hiérarchie pas assez à l'écoute, absence de formation, sentiment de déclassement, conditions de travail dégradées, rémunérations insuffisantes... l'enquête réalisée par la fédération UNSA-Education et ses syndicats auprès de 270 personnels travaillant dans les services déconcentrés de l'État (DDCSPP et DRJSCS*) traduit un profond malaise des personnels et une certaine souffrance au travail.

Et alors que la réforme de l'administration territoriale de l'État (RéATE) avait pour objectif de réorganiser les services déconcentrés de l'État, elle les a, au contraire, le plus souvent désorganisés en déstabilisant les personnels y travaillant ! Au prix de fusions de services, de suppressions d'emplois, de réorganisation des missions, les conditions de travail des agents des services déconcentrés de l'État se sont ainsi dégradées depuis la mise en place de la réforme en janvier 2010.

L'étude de l'UNSA révèle ainsi le mal-être des personnels : 67 % des agents interrogés considèrent que leur charge de travail a été augmentée, voire très augmentée. Autres chiffres mar-

quants : plus de 82 % des agents disent ne pas avoir reçu de formation adaptée alors que leurs missions ont largement évolué ces

dix-huit derniers mois, 68 % déclarent n'avoir pas pu choisir (ou peu) leur actuel poste de travail, 63 % jugent leur rémunération insatisfaisante compte tenu de leurs tâches et responsabilités et 58 % ont le sentiment que leurs nouvelles conditions de travail ont eu des conséquences négatives sur leur état de santé physique ou psychique. Plus de la moitié des agents (54 %) constatent par ailleurs une hiérarchie « pas du tout » ou « pas assez » à l'écoute.

Conclusion : 53 % des agents interrogés envisagent de changer d'emploi du fait de leurs nouvelles conditions de travail et 86 % pensent que les réorganisations liées à la RéATE ne sont pas une bonne chose pour le service public.



Questionnaire et résultats complets : <http://is.gd/SszR7t>

* Les directions départementales de la Cohésion sociale et de la Protection des populations (DDCSPP) et les directions régionales de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale (DRJSCS) sont des directions créées dans le cadre de la réforme territoriale.

RADIOSCOPIE DE LA VIOLENCE AU COLLÈGE

10 Dans la continuité des engagements pris lors des états généraux sur la sécurité à l'école, le ministère a rendu public, fin octobre, les résultats de la première enquête nationale de victimation* au sein des collèges publics.

Il ressort de cette enquête que plus de 9 collégiens sur 10 (93 %) déclarent se sentir « bien » dans leur établissement et plus de 8 sur 10 (86 %) s'y sentent même en sécurité. Une majorité des élèves (68 %) pense que les punitions sont généralement justifiées et 86 % jugent les relations avec les enseignants bonnes ou très bonnes.

Si cette première exploitation de l'enquête montre ainsi que

l'immense majorité des collégiens déclare se sentir bien dans son établissement, en revanche, 1 collégien sur 10 se plaint de harcèlement, 6 % affirment avoir été victimes de racket et 2 % avoir été blessés avec une arme, le plus souvent à l'intérieur de l'établissement.



Les six atteintes les plus souvent remontées sont : l'insulte envers la personne (51,9 %), le vol de fournitures (45,9 %), l'attribution d'un surnom méchant (38,9 %), la bousculade intentionnelle (36,5 %), la mise à l'écart (32 %) et la moquerie de la bonne conduite en classe (29,1 %). Ainsi, le vrai problème au collège tient en fait plutôt à « une haute fréquence de victimations mineures plus qu'à une délinquance dure ».

* Étude réalisée au cours du printemps 2011, sous la direction d'Éric Debarbieux, président de l'Observatoire national de la violence à l'école, sur la base d'un questionnaire de 50 questions remplies par 18.000 élèves de 300 collèges. Pour en savoir plus : consulter le dossier du ministère sur le site du ministère : www.education.gouv.fr/cid58229/une-vision-consolidée-de-l-etat-de-la-sécurité-dans-les-collèges.html. S'y trouvent la note d'information n° 11.14 - L'enquête nationale de victimation dans les collèges publics, l'analyse d'Éric Debarbieux et la note d'information n° 11.13 sur Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré.

EN BREF

■ TEXTES RÉGLEMENTAIRES

- **Personnels de direction** : note de service 2011-201 du 20 octobre relative à la lettre de mission, BO 43 du 24 novembre 2011.
- **Diplôme national du brevet** : circulaire 2011-189 du 3 novembre relative à l'évaluation de l'histoire des arts à compter de la session 2012, BO 41 du 10 novembre 2011.
- **Séries STMG et ST2S** : arrêtés portant organisation et horaires des classes de 1^{re} et de terminale, BO 39 du 27 octobre.
- **Classement des établissements** : parution de 3 arrêtés du 14 octobre modifiant le classement des établissements actuellement en vigueur, BO 38 du 20 octobre.
- **Sections sportives scolaires** : circulaire 2011-099 du 29 septembre relative aux conditions d'ouverture et au fonctionnement de ces sections, BO 38 du 20 octobre.
- **EPLE** : parution au JO du 3 décembre du décret 2011-1716 du 1^{er} décembre modifiant l'article R. 421-13 du *Code de l'éducation* en ce qui concerne la désignation et le rôle de l'adjoint du chef d'établissement et du gestionnaire.
- **Calendrier 2012 des examens** : note de service 2011-208 du 22 novembre, BO 45 du 8 décembre.

■ DIVERS

- **Handicap** : conformément aux engagements pris lors de la dernière conférence nationale du handicap, le ministère de l'Éducation nationale a annoncé, début décembre, l'instauration d'une journée nationale de sensibilisation au handicap dans les établissements scolaires. « Les recteurs, les inspecteurs d'académie et tout l'encadrement académique » doivent se mobiliser pour que, « dans chaque école, chaque établissement scolaire, un temps soit consacré à ce sujet, et que soient aussi mis en valeur l'engagement et le travail au quotidien des équipes pédagogiques et éducatives auprès des élèves handicapés » (pour en savoir plus : www.education.gouv.fr).
- **Commission d'enquête sur l'Éducation** : une proposition de résolution « tendant à la création d'une commission d'enquête sur les conséquences des décisions prises depuis 2007 sur l'état de l'école, sur l'aggravation des inégalités scolaires et sur la remise en cause du droit à l'éducation » a été déposée à l'Assemblée nationale le 3 novembre (www.assemblee-nationale.fr/13/propositions/pion3888.asp).
- **Journée de la République dans les établissements** : une proposition de loi visant à créer un parcours de la citoyenneté, du civisme et de l'esprit de défense a été déposée à l'Assemblée nationale le 8 novembre par 51 députés. Parmi les propositions formulées, l'instauration dans les établissements scolaires d'une journée de la République (www.assemblee-nationale.fr/13/propositions/pion3907.asp).

■ PUBLICATIONS

- **L'État de l'École** : déclinée en 30 indicateurs statistiques, cette 21^e édition propose une analyse synthétique des coûts, des activités et des résultats du système éducatif français, en apportant l'éclairage des comparaisons internationales (le document est consultable sur www.education.gouv.fr - Espace Statistiques).
- **OCDE** : la dernière édition de PISA à la loupe (n° 10, novembre 2011) porte sur *Réussite scolaire : comment les parents peuvent-ils aider leurs enfants ?* www.oecd.org/dataoecd/4/52/49012528.pdf
- **UNESCO** : l'Unesco publie sur son site une version actualisée de son *Référentiel de compétences TIC pour les enseignants* (unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475f.pdf). En ligne également (en anglais), le *Recueil des données mondiales sur l'éducation 2011* qui présente un large éventail d'indicateurs sur l'éducation secondaire.

Un poste de permanent à pourvoir

Un poste de permanent sera vacant au siège du SNPDEN, à Paris, à compter de septembre 2012. Tout adhérent peut postuler. Le syndicat prend en charge le différentiel de rémunération et assure le logement.

Ce poste de permanent consiste principalement en un rôle d'assistant du secrétariat général, de gestion du siège du syndicat (ressources humaines, agenda, logistique), de relations avec les adhérents et les responsables syndicaux, de relations avec le ministère, la presse et les autres organisations.

Les candidatures doivent mentionner l'itinéraire de formation, le parcours professionnel, les compétences développées, les responsabilités syndicales éventuellement assurées. Elles seront reçues par courrier, au siège, jusqu'au vendredi 23 mars 2012 :

SNPDEN
Candidature
21, rue Béranger
75003 Paris

Pour toute information complémentaire, merci d'appeler le 01.49.96.66.66.

Valérie FAURE

Documentation

valerie.faure@snpden.net

L'évaluation des enseignants : un débat pour tous les éducateurs

Au moment où ces lignes sont écrites, le combat fait rage autour de la question de l'évaluation des enseignants. Le combat et non le débat : hélas ! car c'est une question qui concerne l'ensemble des éducateurs. Voici un texte présenté lors du CSN des 29 et 30 novembre derniers dans la perspective de la préparation du congrès de Lille et qui fait une synthèse des approches qui pourraient être celles des personnels de direction sur ce sujet.

Les actuels projets de décret et d'arrêté sur l'évaluation des enseignants ont été mis en débat dans des conditions qui tournent le dos à celles qui seraient nécessaires pour qu'il s'engage positivement. Ce n'était pas témoigner d'un grand respect des personnels concernés que de se précipiter à quelques semaines d'une date butoir connue depuis des années pour aborder la question de l'évaluation après avoir renoncé à aborder celle de la définition de leur métier à la suite de l'abandon, *de facto* et sans explication, des travaux qui devaient découler de la commission Pochard. En effet, pour les enseignants comme pour tous, l'évaluation est intimement liée au métier.

Le système actuel de notation est obsolète et inopérant pour reconnaître l'investissement des personnels comme pour apprécier leurs compétences professionnelles. Le passage à une évaluation au sein de l'établissement, déjà engagé pour tous les autres personnels, serait de reconnaître le métier des enseignants tel qu'il est aujourd'hui c'est-à-dire significativement défini par l'environnement dans lequel il s'exerce : la classe et l'établissement.

La didactique disciplinaire est une dimension de la professionnalité enseignante mais elle est surtout un outil professionnel au service de la réussite des élèves. Du fait de sa

technicité, l'appréciation de sa maîtrise et de son actualisation relève des corps d'inspection. Même si elle peut éclairer l'entretien professionnel (notamment au travers de l'auto-évaluation et de sa validation par les corps d'inspection), elle ne devrait donc pas en être l'objet. Celui-ci est la façon de servir, la contribution au travail collectif et l'activité pédagogique au sein de la communauté scolaire (les personnels de direction évaluent déjà les personnels infirmiers sans que la technicité de ces derniers soit l'objet de l'entretien professionnel). Une auto-évaluation bien construite pourrait permettre de faire le lien entre la liberté pédagogique, reconnue par la loi, et la nécessité que le travail individuel des enseignants s'intègre dans le projet commun de la communauté scolaire où ils enseignent.

Pour les directions des établissements, l'objectif principal de l'entretien est d'être un moment d'échanges, en particulier à l'occasion de regards croisés autour de l'auto-évaluation, afin de réfléchir à ce que veut dire pour chacun l'appartenance à une même communauté éducative : cette dimension est aujourd'hui la condition d'une prise en charge plus pertinente et d'une meilleure réussite des élèves. C'est pourquoi les modalités des entretiens professionnels doivent prendre en compte les contraintes des établissements afin qu'ils puissent se faire dans les conditions favorables et

respectueuses des personnels évalués comme des évaluateurs.

En revanche, pour les personnels de direction, ces entretiens ne sauraient être le prétexte de se lancer dans une mesure hasardeuse de la performance individuelle et n'ont donc pas pour objectif principal de gérer des flux d'avancement. Les liens entre l'entretien professionnel et l'évaluation à laquelle il donne lieu, d'une part, celui entre l'évaluation et ses incidences sur les rémunérations, d'autre part, doivent assurer que les principes d'équité et de transparence seront effectivement garantis aux personnels dont c'est une revendication légitime à laquelle le SNPDEN apporte son soutien.

Un dialogue social normal sur cette question avec les organisations syndicales représentatives des enseignants est une absolue nécessité : il ne doit pas seulement porter sur l'évaluation mais aussi sur le métier d'enseignant dont une claire définition est aujourd'hui impérieuse. ■

Le « Novembre du budget », éducation, justice, santé, police : avec moins, peut-on encore faire bien ?

Durant l'examen du budget devant le Parlement, le SNPDEN a choisi de mener une action syndicale forte, au niveau national comme en académie. Les différentes Lettres de Direction vous en ont rendu compte. Courriers aux élus, rassemblements ou « semaine morte » en académie, le grand rassemblement national dans les locaux de la MGEN organisé le 30 novembre dernier en était le point d'orgue.

Le SNPDEN proposait une table ronde totalement inédite - animée par Maryline Baumard, journaliste au Monde - regroupant les représentants de différents syndicats de l'encadrement de la Fonction publique sur le thème : « Avec moins peut-on encore faire bien ? ».



Michel Richard

Michel Richard, secrétaire général adjoint de notre organisation, a introduit cette table ronde en la replaçant dans le cadre de l'action syndicale initiée par le SNPDEN. Il a mis en avant les interrogations du service public concernant les suppressions de postes se cumulant depuis 2002 et leur impact sur ses missions.

LES MAGISTRATS

Virginie Duval, secrétaire générale de l'union syndicale des magistrats (USM), a introduit son propos en indiquant que l'annonce d'un budget en hausse de 4 % pour la Justice en 2012

était un trompe-l'œil, qu'il ne correspondait pas aux besoins exprimés et était essentiellement destiné à la prison. Elle a précisé que les effectifs étaient notoirement insuffisants au regard, notamment, des très nombreuses lois votées cette année et que l'impact sur les délais de traitement serait important. La mise en œuvre de ces nouvelles lois devait engendrer le recrutement de 145 nouveaux magistrats ; seuls 84 ont été dans les faits recrutés, ce qui correspond au remplacement des 80 postes supprimés l'année précédente.

Virginie Duval a indiqué que les conséquences de ce manque de moyens étaient nombreuses :

- des charges de travail de plus en plus lourdes pesant sur les magistrats ;
- des difficultés de prise de vacances par les fonctionnaires. 200 ETP année ont ainsi été économisés en 2008 ;
- la généralisation des délégations, c'est-à-dire des affectations temporaires permettant de gérer des affaires dans des juridictions autres que la sienne ;
- la nécessité pour les magistrats de faire du travail de greffe.



Virginie Duval

La secrétaire générale de l'USM a précisé que les conséquences étaient nombreuses : des décisions moins motivées, des tenues d'audiences sans greffier, une absence de moyens pour fournir aux avocats les pièces dont ils ont besoin.

Virginie Duval a poursuivi en précisant que les conditions d'accueil des justiciables étaient déplorables, que les problèmes de sécurité dans les tribunaux devenaient inquiétants faute de pouvoir payer les salaires des vigiles aux portiques, que des sessions d'Assises avaient dû être supprimées faute de pouvoir payer des assesseurs et que les dépenses non honorées pouvaient aller du papier aux experts en passant par le chauffage ou les traducteurs.

Virginie Duval a achevé son propos en parlant de la grande souffrance ressentie par les magistrats au travail, souffrance qui pouvait parfois aboutir au suicide de certains d'entre eux. Elle a précisé que, si les magistrats ne faisaient réellement que leur travail, le système de justice serait très rapidement bloqué et que, si ce système fonctionnait encore aujourd'hui, c'est parce que ces magistrats faisaient beaucoup plus en se mettant très souvent hors-la-loi pour rester au service de la justice.

LES DIRECTEURS D'HÔPITAUX



Philippe Blua

Philippe Blua, président du syndicat des managers de santé, est d'abord intervenu en affirmant que, si les directeurs d'hôpitaux appliquaient la loi, leur établissement ne fonctionnerait plus. Il a précisé que son organisation avait soutenu la dernière réforme de santé et qu'elle n'était donc pas dans une opposition systématique à tout changement. Après avoir expliqué le double mode de financement actuel des hôpitaux, il a indiqué que la demande de soins dans ces structures avait fortement augmenté en raison du vieillissement de la population, de la disparition de l'accueil par la médecine de ville notamment. Philippe Blua précise que le système de santé français fait partie des systèmes économes en Europe mais que la multiplication des injonctions en terme de sécurité fait quand même exploser le prix des soins.

Il signale que, si l'activité augmente sans que l'on crée de nouveaux services, on finit par gagner moins pour un même soin et que, si l'efficacité se fait au détriment de la sécurité, l'hôpital sera de moins en moins capable de faire face à une crise sanitaire grave. Philippe Blua met enfin en avant les choix politiques qui font problème :

- le *numerus clausus* sans contrainte d'installation ;
- le coût des soins de plus en plus importants pour des patients qui, finalement, ne viennent plus se faire soigner en préventif ou en petits soins mais attendent des pathologies de plus en plus lourdes ;
- la concurrence des cliniques privées qui sont privilégiées, qui soignent de moins en moins de patients, qui augmentent de plus en plus leurs tarifs et à qui l'on donne de plus en plus d'argent.

Philippe Blua achève son intervention en expliquant que, petit à petit, les soignants font appel aux arrêts maladie

ce qui est un signal d'alarme dans un secteur où la capacité de mobilisation reste très forte et qu'on est parfois dans du *burn-out*.

Virginie Duval et Philippe Blua s'accordent à dire que les inégalités territoriales privent certains usagers de leur droit à la justice ou aux soins.

LES INSPECTEURS D'ACADÉMIE

Roger Keime, secrétaire général du syndicat national des inspecteurs d'académie, intervient sur le thème de la « rentrée techniquement réussie » qui ne peut vouloir dire mettre n'importe quel adulte sans formation devant une classe.

Il regrette que la pensée ministérielle soit trop souvent réduite à des slogans, que les résultats des enquêtes internationales ne soient souvent utilisés que comme élément de culpabilisation des acteurs de l'éducation.

Il insiste sur la nécessité de scolarisation des enfants de moins de 3 ans, particulièrement dans les milieux sociaux les plus défavorisés.



Roger Keime

Roger Keime achève son intervention en indiquant que l'Éducation nationale a perdu 60.000 postes en 5 ans et qu'on ne peut plus faire bien avec moins mais que, si l'on veut faire bien, mieux, il faut pour cela avoir autant que ce que nous avons il y a quelques années.

LES POLICIERS

Philippe Capon, secrétaire général de l'UNSA-Police, explique que la sécurité fait partie du quotidien et qu'elle est utilisée à des fins qui dépassent largement ses attributions.

La DGPN représente 150.000 personnes et la perte de postes a été de

10.000. Il tient à préciser que, dans la chaîne pénale, les policiers n'affrontent pas les magistrats.



Philippe Capon

Il indique que l'adaptation du travail des policiers à une délinquance qui est de plus en plus violente, est difficile. Les policiers ont souvent peur lorsqu'ils interviennent et l'on continue à affecter les plus jeunes dans les zones les plus difficiles. C'est aussi dans ces zones que l'encadrement n'est pas toujours suffisant.

Philippe Capon insiste ensuite sur les problèmes de fonctionnement liés à des budgets insuffisants et un fonctionnement trop souvent par ajout qui n'est pas satisfaisant.

Il indique que le mécontentement est toujours là, dans la police, et illustre son propos par la difficile mise en place de la réforme de la garde à vue, dévoilée par voie informatique un vendredi soir pour une mise en place dès le samedi matin.

Il affirme que son ministère crée de la confusion sur le dispositif de sécurité, ministère qui travaille aujourd'hui sur une réserve civile. Cette réserve serait composée d'anciens policiers retraités et de personnes appartenant à la société civile. Philippe Capon exprime ses craintes quant à la création de cette réserve civile en indiquant que cela soulève la problématique de la multiplicité des intervenants en terme de sécurité, sachant qu'aujourd'hui l'articulation entre polices nationale, municipale et entreprises privées est loin d'être toujours satisfaisante.

LES INTENDANTS

Jean-Yves Rocca, secrétaire général d'A&I-UNSA indique qu'en ce qui concerne les personnels dits « administratifs », la situation des suppressions de postes est très diverse. La loi LRU a été favorable à la création de postes dans l'enseignement supérieur; dans l'Éducation nationale, 5.800 postes sur 50.000 ont été supprimés. Il précise

que ces dernières suppressions ont porté essentiellement sur les services rectoraux, les recteurs les déchargeant d'un certain nombre de tâches pour les transférer sur les EPLE.



Jean-Yves Rocca

Jean-Yves Rocca insiste sur le mal-être et la souffrance au travail qui remontent de plus en plus, la difficulté de devoir travailler avec des systèmes d'information qui ne sont pas adaptés aux besoins et indique qu'il faut maintenant adapter la structure de l'Éducation nationale aux évolutions de la société.

LES COMMISSAIRES



Sylvie Feucher

Sylvie Feucher, secrétaire générale du syndicat des commissaires de la Police nationale, intervient en précisant que son organisation avait signé un protocole en 2004 consentant à une baisse d'effectifs contre une hausse des rémunérations. Elle constate aujourd'hui que, malgré l'élargissement de la base prévu par ce protocole, il n'y a pas eu de recrutement de gardiens de la paix et que, sur les 6 dernières années, on enregistre une perte de 3.117 fonctionnaires. Elle précise que, sur cette même période, les effectifs des agents de

sécurité ont augmenté mais que la formation de ces derniers est bien moindre que celle des gardiens de la paix.

Sylvie Feucher affirme que la sécurité est régulièrement prise en otage par le politique, de gauche comme de droite, que les personnels se trouvent dans une situation de déséquilibre qui pose souvent le problème du sens. Elle indique que cela crée des tensions dans les services et un état de stress qui se traduit souvent par du *burn-out*.

Les commissaires ne disposent pas d'outils de management et ne sont pas en capacité de faire avancer plus vite les gardiens de la paix. Sylvie Feucher évoque l'absence de gestion des ressources humaines dans la police en parlant de « gestion des ressources inhumaines ». Elle dénonce la mauvaise image de la police liée à l'absence de budget permettant l'entretien des locaux mais aussi à l'accueil du public par des fonctionnaires en situation de stress.

Elle affirme que les policiers ont le sentiment que le gouvernement découpe la sécurité en morceaux en ne conservant pour le service public que le répressif et en bradant le préventif au privé.

Sylvie Feucher précise que les policiers évoquent aujourd'hui une forme de souffrance au travail, même si cela est encore largement tabou dans la profession.

LES INSPECTEURS DU 1^{er} DEGRÉ



Patrick Roumagnac

Partick Roumagnac, secrétaire général du SIEN-UNSA, a parlé d'un réel malaise qui se développe en raison d'une distorsion entre le dire et la réalité du vécu. Il indique qu'il est impossible de ne pas adhérer aux idées développées par les textes du ministère mais que le système actuel rend très souvent impossible une mise en œuvre cohérente.

Si les IEN ne subissent pas de suppressions de postes et que l'on crée même des postes particuliers, Patrick Roumagnac déplore la disparition de postes périphériques comme ceux de secrétaires.

Le système essaye d'extraire les IEN du terrain pour en faire des experts, indique le secrétaire général du SIEN. Il dit regretter qu'en faisant cela on prenne le risque de les déconnecter totalement du terrain et qu'on les éloigne de leur mission actuelle qui est d'accompagner les enseignants pour qu'ils soient plus efficaces dans leurs pratiques avec les élèves.

Patrick Roumagnac achève son intervention en déplorant qu'aujourd'hui les IEN servent le plus souvent à aller sur le terrain pour éteindre des incendies, constater les manques et expliquer comment on peut faire sans.

servent qu'à la communication du gouvernement. Il affirme qu'aujourd'hui, pour l'Éducation nationale, les seuls chiffres fiables sont ceux des enquêtes internationales qui, toutes, signalent la dégradation du système éducatif.



Philippe Tournier

Philippe Tournier indique qu'il y a des décisions politiques qui ne dépendent pas des cadres mais des politiques et que ce qui est aujourd'hui insupportable pour l'encadrement, c'est que ni le pouvoir exécutif ni le pouvoir législatif n'assument devant les citoyens les conséquences des dysfonctionnements occasionnés par leurs propres décisions. ■

LES PERSONNELS DE DIRECTION

En conclusion de cette table ronde, Philippe Tournier a indiqué qu'aujourd'hui il y avait une vraie dissociation entre le vote des crédits et les conséquences de la politique menée, qu'on ne se posait jamais la question des conséquences lorsque l'on envisageait une restriction des moyens.

Philippe Tournier a insisté sur la culpabilisation des cadres de la Fonction publique qui se voient rendus responsables en tant que personnes des dysfonctionnements engendrés par le système lui-même.

Il signale les secrets qui entourent la mise en place de la RGPP et dénonce la communication de chiffres qui ne

C'est la toute première fois que les grandes composantes de la Fonction publique étaient rassemblées. Cette table ronde a été suivie par une assemblée particulièrement attentive et qui a posé de nombreuses questions mais a aussi fait part d'inquiétudes. La réunion autour d'un même sujet avec des représentants d'organisations de cadres de la Fonction publique, à l'initiative du SNPDEN, a mis en évidence des schémas similaires dans les conséquences de la mise en application de la RGPP. C'est aujourd'hui toute la Fonction publique d'État qui est fragilisée. Cette impressionnante convergence des analyses nous amène à souhaiter la poursuite du dialogue, sous une forme ou sous une autre.



Christel BOURY

Bureau national

christel.boury@laposte.net



Agenda social : la donne a changé !

Le cycle 2011/2012 du dialogue social engagé avec la DGRH présente aujourd'hui un nouveau contour sur deux lignes essentielles. L'état nouveau de la représentativité et les thèmes retenus par le service Encadrement de la direction pour cette année scolaire vont constituer un cadre renouvelé pour ce processus.

UNE REPRÉSENTATIVITÉ SYNDICALE NOUVELLE FORMULE

La DGRH n'a pas tardé à tirer les conséquences des nouvelles règles de représentativité syndicale, d'une part, et des résultats des élections professionnelles chez les personnels de direction, d'autre part.

En ouverture de la dernière réunion de dialogue social, le 15 novembre, nous avons été informés que seules les organisations syndicales de personnels de direction appartenant à une fédération ayant obtenu, le 22 octobre, au moins un siège au comité technique ministériel (CTM) et ayant obtenu au moins un siège à la CAPN lors de ce même scrutin seraient considérées comme représentatives. De fait, aujourd'hui, seuls le SNPDEN-UNSA et le SGEN-CFDT sont en conformité avec cette double exigence et ce sont donc ces deux organisations, et elles seules, qui pourront dorénavant participer aux réunions organisées dans le cadre de l'agenda social.

On voit donc bien là à quel point la nouvelle législation est contraignante pour une organisation syndicale de l'encadrement. Il est aujourd'hui obligatoire d'appartenir à une fédération en capacité d'être présente au CTM tout en étant capable

d'obtenir un score électoral suffisant au plan national pour obtenir des élus à la CAPN. Cette double équation s'est révélée compliquée à résoudre (une organisation est bien placée pour le savoir !) mais le SNPDEN, en maîtrisant tous les paramètres, s'est mis en situation de rester dans le jeu. Nos résultats électoraux, en nous plaçant en position très largement majoritaire, nous confortent dans notre stratégie d'un syndicalisme tout à la fois exigeant et réaliste. Mais ils nous rendent aussi incontournables, du fait de la nouvelle législation, et confirment, *de facto*, le choix que nous avons fait de signer le 15 décembre 2010 un protocole d'accord sur le dialogue social avec notre ministère.

UN MENU 2011-2012 COPIEUR ET VARIÉ

Le relevé de conclusions élaboré par la DGRH, le 27 juin 2011, outre les points d'arrivée des échanges précédents, comportait le programme des discussions à mener pour la présente année scolaire.

La question de la lettre de mission ayant été traitée et le texte étant paru au BO, le thème de l'évaluation des personnels de direction, en lien avec l'entretien professionnel, reste à valider par un passage en CTM.



Le vote négatif de l'UNSA, et donc du SNPDEN, en « première séance » lors du dernier CTM, a permis de mesurer l'impact de la nouvelle réglementation puisque, du fait d'un vote syndical totalement négatif, l'administration se voit contrainte de proposer en « seconde lecture » une nouvelle version du projet de décret nous concernant. Émettons le vœu que cette seconde mouture, prenant mieux en compte notre position sur la question de l'évaluation des chefs d'établissement-adjoints, conduise à une possibilité d'accord.

Les circonstances qui ont conduit, après des échanges pourtant nombreux et très fouillés en séance de travail sur les textes initiaux, à un vote négatif de notre part, démontrent que dialogue social n'est pas synonyme d'accord obligatoire. En l'occurrence, il est évident que ce nouveau cadre de dialogue social nécessite et nécessitera un engagement réciproque des partenaires et qu'il sera toujours utile d'aller jusqu'au bout du dialogue pour conclure au besoin !



Cette méthode de travail et cette rigueur dans l'approche, nous les appliquerons donc lors des rencontres à venir sur les points qui figurent au programme de l'année et que nous rappelons ici. Classement 2013 des EPLE, orientations nationales pour la procédure déconcentrée de promotion en 1^{re} classe, entrée dans la carrière et attractivité de notre carrière, cadrage de l'IF2R et modalités d'intégration volontaire dans le corps des personnels de direction pour les directeurs adjoints de SEGPA sont les thèmes que nous aurons à aborder entre décembre 2011 et juin 2012.

Pour ce qui concerne le classement des établissements, un article de cette présente revue (p. 25) présente le cadre de cette opération. Nous serons très attentifs aux conditions dans lesquelles la DGRH, pour laquelle ce sera une première, entreprendra la gestion de ce dossier. La technicité du travail et le volume d'EPLE à traiter nous conduiront à nous mobiliser fortement et à solliciter pour appui l'ensemble de notre réseau académique de manière à aboutir à un résultat équitable pour tous.

En ce qui concerne l'IF2R, nous attendons le projet de texte organisant la nouvelle forme du volet indemnitaire spécifique à nos fonctions. C'est sur cette base que nous travaillerons dans un deuxième temps pour continuer de tenter d'obtenir une seconde vague de progrès sur le niveau et sur l'homogéné-

nisation progressive des ex-IRD et ISS. Des questions techniques resteront par ailleurs à étudier pour ce qui concerne la mise en place de la future part variable de cette IF2R.

Toujours au plan salarial, nous serons attentifs à la façon dont notre direction entendra ouvrir le dossier de la question de l'entrée dans la carrière. En effet, nous savons que, si les questions de la rémunération et du niveau du différentiel avec le salaire dans les fonctions précédentes ne constituent pas les uniques motivations pour les collègues qui envisagent d'entrer dans notre corps, il est cependant évident que ce point de l'attractivité est à travailler, entre autres données. Nous examinerons donc avec attention les propositions qui pourront nous être faites.

De la même manière, il nous faudra être en capacité de faire des propositions pour définir les orientations nationales qui serviront de guide de référence aux recteurs dans le cadre de la déconcentration des opérations de promotions à la 1^{re} classe. Nous avons en effet réussi à faire valider le principe d'un cadrage central initial qui garantit que la gestion, désormais académique de ces promotions, ne conduise pas à des dérives locales, source d'inégalité pour nos collègues. Ce sera tout l'enjeu de ce dossier particulièrement important pour le contrôle de cette gestion collective du corps.

Enfin, au regard de ce qui a pu être obtenu pour nos collègues directeurs

d'EREA et d'ERPD, nous travaillerons sur des modalités d'intégration volontaire des directeurs adjoints de SEGPA dans le corps des personnels de direction. On peut envisager que, là aussi, un accès *via* une liste d'aptitude spécifique, ouverte sur un laps donné d'années, puisse constituer un moyen attractif d'intégrer notre corps pour nos collègues professeurs des écoles.

Au final, c'est donc une feuille de route particulièrement fournie qui nous est soumise. Elle mobilisera nos représentants pour un travail dense, aux aspects multiples et divers, sur plus de six mois. La fréquence des réunions avec la DGRH reste dans un premier temps à définir et nous attendons maintenant que nous soient communiqués les rendez-vous à venir pour le début de l'année civile 2012. Un bilan intermédiaire de l'ensemble de ces échanges sera à faire lors du congrès de Lille et c'est cette instance syndicale qui aura aussi à programmer, sous la forme de mandats, les questions à inscrire à l'ordre du jour de cet agenda social pour les années à venir. ■



Philippe VINCENT
Secrétaire national
Commission « carrière »

philippe.vincent@ac-rennes.fr

Classement des EPLE : vers l'opération 2013

L'opération triennale de classement des EPLE devra être réalisée pour le 1^{er} septembre 2013. Les formalités préparatoires à cette opération d'envergure devant s'étaler sur pratiquement une année scolaire et nécessitant des échanges efficaces entre les niveaux académiques et nationaux, il n'est pas inutile d'en redonner ici le cadre.

UN CHANGEMENT D'OPÉRATEUR

Le SNPDEN réclamait depuis maintenant fort longtemps que l'ensemble des opérations de gestion concernant les personnels de direction soit concentré entre des mains uniques. Le classement des EPLE n'ayant, de fait, de réelles conséquences que sur les rémunérations de nos collègues, il paraissait logique que ce dossier soit traité, comme les promotions et les mutations, par une seule et même direction.

Lors d'une rencontre avec les organisations syndicales, la DGESCO nous a informés le 22 septembre dernier que ces opérations seraient dorénavant du domaine de compétence de la DGRH et de son service Encadrement. Nous ne pouvons que nous féliciter de cette décision qui devrait faire gagner en homogénéité.

Nous espérons, par contre, que le savoir-faire, les outils et les moyens humains que la DGESCO consacrait au traitement de ce dossier seront de même niveau à la DGRH. En effet, il faut savoir que ce classement, à faire valoir sur environ 8.500 établissements publics secondaires, nécessite une technicité et des procédures très fines. Il serait fort dommageable que l'expérience acquise rue de Grenelle ne soit pas transmise rue Regnault.

PROCÉDURES ET PHASAGE

À l'occasion d'une rencontre de dialogue social, M. Bal a présenté le

15 novembre aux deux organisations syndicales représentatives des personnels de direction (SNPDEN-UNSA et SGEN-CFDT) les éléments initiaux de cadrage de cette opération.

Dans un premier temps, les échanges ont porté sur les aménagements qui pourraient être apportés à cette procédure. Nous avons fait remarquer que, si certaines situations d'EPLE (cités scolaires, évolutions du réseau, multi-sites) seraient à examiner dans ce cadre, il nous paraissait peu envisageable, compte tenu des délais à prévoir, que des changements lourds soient apportés au système actuel.

Nous repartirons donc sur les bases statutaires connues : classement non fongible par type d'établissement (collèges, LP, LGT identifiés par un RNE),



répartition en 4 catégories en fonction, en premier lieu, d'une barre d'effectifs (constat de rentrée à R 2011) et utilisation de critères de surclassement définis nationalement.

Les procédures utilisées pour les opérations précédentes seront, elles aussi, reprises dans des conditions similaires, à savoir :



- recueil des éléments quantitatifs et qualitatifs par la DGRH par enquête auprès des rectorats (fin 2011),
- établissement d'un pré-classement national fixant les barres et faisant apparaître les marges de surclassement existantes (ou pas !) par académie (début 2012),
- consultation des rectorats pour avis, avec groupes de travail académiques associant les organisations syndicales représentatives (février/mars 2012),
- remontées au niveau national vers le groupe de travail DGRH avec le SNPDEN pour utilisation des marges restantes et ajustements finaux (mai/juin 2012),
- arbitrages ministériels et parution au BO (septembre 2012).

Durant ce processus, nous devons être attentifs, à tous les niveaux, à plusieurs points particuliers dont nous savons d'expérience qu'ils ne sont pas sans conséquences sur la situation de nos collègues. Citons, entre autres, le problème des cités scolaires, la présence ou pas d'adjoints sur des EPLE annexes, les établissements complexes à structure spécifique, sans parler des ECLAIR, ZEP, REP et autres RAR. Rappelons ici notre doctrine constante sur la question des critères : trop de critères tuent les critères ! Nous en restons donc à une courte liste de critères nationaux, les situations spécifiques reconnues servant, au besoin, à départager deux EPLE qui seraient, par ail-

leurs, à « égalité complète » selon les standards habituels.

Soulignons également que le nombre important d'EPLE à classer sur l'ensemble du territoire national fait que deux EPLE géographiquement proches, à situation quasi-identique, peuvent se voir dotés d'un classement différent à l'arrivée, tout simplement parce qu'au final et au plan national, dix, quinze, voire parfois vingt autres établissements, rassemblant des données similaires, viendront s'intercaler entre ces deux EPLE et qu'il sera obligatoire, pour respecter les enveloppes fermées des catégories, de placer la barre à un point très précis. Ce positionnement relatif peut donc parfois conduire à une différence de traitement à quelques élèves près, en plus ou en moins, mais c'est le résultat obligatoire du caractère national de cette lourde opération.

ET APRÈS ?

La gestion actualisée de ce processus ne devra cependant pas nous empêcher de continuer à mener une réflexion syndicale sur la question toujours sensible dans nos rangs du classement.

À ce stade, nous pouvons dire ici qu'il nous faudra continuer à maintenir deux fers au feu. D'une part, conserver la volonté d'examiner de près les stratégies rectorales diverses sur la gestion du réseau des EPLE. En effet,

nos instances (et notre dernier CSN n'a pas déparé sur ce point !) nous permettent de mettre en évidence des volontés, parfois fort disparates, de tel ou tel recteur, de lancer des opérations plus ou moins importantes de regroupement, fermeture, fusion ou implantation de multi-sites. Le moins que l'on puisse dire à ce jour, c'est que nous ne sommes pas certains que toutes les conséquences de ces opérations aient été bien envisagées ni que tous les impacts « classement » n'aient été correctement anticipés ! Nous serons très vigilants, en liaison avec nos sections académiques, sur ces initiatives locales et sur leur cohérence avec le caractère unique du classement.

D'autre part, et dans l'optique de notre congrès de Lille, nous poursuivons notre démarche d'analyse des évolutions possibles du classement et ce dans deux directions complémentaires. Nous devons continuer à réfléchir sur le format global du réseau des EPLE et, en particulier, sur la question croisée de la « bonne taille » d'un établissement, du risque de concurrence malsaine entre EPLE publics, et du maillage territorial. Cela pourra nous amener à faire des propositions d'amendements à apporter au format statutaire actuel du classement.

Mais, en parallèle, nous devons continuer à nous interroger sur des systèmes alternatifs au classement des EPLE en tentant d'imaginer comment des procédures autres, de type « cotation des emplois », pourraient être proposées pour mettre en place un processus nouveau au caractère moins « clivant » que le classement actuel dont il faut bien reconnaître les défauts de type « effet ciseau » constatés à chaque campagne triennale.

Sur ce dossier, notre année sera donc fort riche d'actions et de réflexions mais nous tiendrons nos syndiqués régulièrement informés de son évolution via les canaux habituels que sont *Direction*, les SA/SD, la *Lettre de Direction* et notre site Internet. Dans l'intervalle, nous restons et resterons bien entendu disponibles pour répondre, collectivement ou individuellement, à vos questions sur ce sujet toujours fort sensible. ■



Philippe VINCENT
Secrétaire national
Commission « carrière »

philippe.vincent@ac-rennes.fr

La nouvelle commission administrative paritaire nationale (CAPN)

Les membres de la CAPN, issue des votes du mois d'octobre, ont été présentés au CSN mardi 29 novembre. Vous trouverez ci-après les noms et académies des collègues ainsi que les académies dont ils ont la charge.

Nous en avons profité pour rendre un hommage sincère et chaleureux au travail de Patrick Falconnier qui, après avoir piloté la CAPN pendant 6 ans, donc deux mandats, figurait bien sur la liste présentée aux élections mais avait choisi de le faire en position, en principe, non éligible.

Le vote massif de nos syndiqués n'aura pas suffi et notre nombre de sièges restant identique malgré une progression du nombre de voix, certains de nos commissaires paritaires chevronnés n'ont pu être réélus. Je les remercie en votre nom pour l'excellence du travail qu'ils ont accompli pour tous les collègues.

Suite au CSN, le jeudi 1^{er} décembre, a été organisée une formation pour les

commissaires paritaires nationaux, 9 sur 16 étant nouveaux dans cette fonction, ainsi que pour les coordonnateurs de CAPA et, une fois n'est pas coutume, les commissaires paritaires des EREA et des ERPD. 46 personnes étaient présentes et, après l'introduction de Thérèse Delaubier (proviseure du lycée Turgot et ancienne commissaire paritaire pour l'AEFE) qui nous accueillait, la parole est revenue à notre secrétaire général, avant son départ pour le bureau national.

Les échanges ont été nombreux lors de cette journée, les questions aussi, et tous les commissaires sont repartis rassurés et confiants quant à leurs futures responsabilités. Un seul oubli, la photo collective, mais rassurez-vous, votre commissaire paritaire académique était bien présent !

Au travail maintenant, le calendrier étant chargé, et je vous souhaite à tous de belles victoires syndicales, individuelles et collectives ! ■



Patrick Falconnier applaudi lors du CSN



Laurence COLIN
Coordonnatrice des commissaires
paritaires nationaux
Bureau national

laurence.colin@ac-orleans-tours.fr

LISTE DES COMMISSAIRES PARITAIRES NATIONAUX SNPDEN ÉLUS EN 2011

AEFE: Laurence COLIN (coordonnatrice des commissaires paritaires nationaux)

Collège J.-Ph. Rameau – 17, avenue M^{me} de Sévigné - 37200 Tours
Tél.: 02.47.48.88.00 - Fax: 02.47.48.88.09 - laurence.colin@ac-orleans-tours.fr

AEFE: Philippe VINCENT

Lycée Freyssinet - BP 2359 – 32, rue Mansart - 22023 Saint-Brieuc
Tél.: 02.96.77.44.40 - Fax: 02.96.33.34.94 - philippe.vincent@ac-rennes.fr

AEFE (retour): Fernande MARGARIDO

Collège Maryse Bastié - Avenue Léon Jouhaux - 39100 Dole
Tél.: 03.84.82.63.33 - Fax: 03.84.79.20.98 - fernande.margarido@snpden.net

Aix-Marseille: Éric GALLO

LP L'Estaque – 310, rue Rabelais - 13016 Marseille
Tél.: 04.95.06.90.70 - Fax: 04.95.06.90.76 - eric.gallo@snpden.net

Amiens: Bertrand DESHAYS

Collège Delegorgue - Avenue Clovis Envent - 62970 Courcelles-lès-Lens
Tél.: 03.21.77.05.05 - Fax: 03.21.77.17.89 - bertrand.deshays@snpden.net

Besançon: Fernande MARGARIDO

Collège Maryse Bastié - Avenue Léon Jouhaux - 39100 Dole
Tél.: 03.84.82.63.33 - Fax: 03.84.79.20.98 - fernande.margarido@snpden.net

Bordeaux: Stéphane ALLEMAND

Lycée Daguin - BP 60265 - 33698 Mérignac CEDEX
Tél.: 05.56.12.13.20 - Fax: 05.56.12.13.21 - stephanejean.allemand@laposte.net

Caen: Hugues LENOIR

Collège Louis Grenier – 10, rue du collège - 61170 Le Mêle-sur-Sarthe
Tél.: 02.33.81.14.60 - Fax: 02.33.81.14.68 - hugues.lenoir@ac-caen.fr

Clermont-Ferrand: Éric GALLO

LP L'Estaque – 310, rue Rabelais - 13016 Marseille
Tél.: 04.95.06.90.70 - Fax: 04.95.06.90.76 - eric.gallo@snpden.net

Corse: Laurence COLIN

Collège J.-Ph. Rameau – 17, avenue Mme de Sévigné - 37200 Tours
Tél.: 02.47.48.88.00 - Fax: 02.47.48.88.09 - laurence.colin@ac-orleans-tours.fr

Créteil: Pierre CARBAJO

Lycée Genevoix – 29, avenue du Fort - 92120 Montrouge
Tél.: 01.49.65.65.00 - Fax: 01.47.35.28.45 - pierre.carbajo@ac-versailles.fr

Dijon: Fernande MARGARIDO

Collège Maryse Bastié - Avenue Léon Jouhaux - 39100 Dole
Tél.: 03.84.82.63.33 - Fax: 03.84.79.20.98 - fernande.margarido@snpden.net

DOM /TOM/COM: Laurence COLIN

Collège J.-Ph. Rameau – 17, avenue Mme de Sévigné - 37200 Tours
Tél.: 02.47.48.88.00 - Fax: 02.47.48.88.09 - laurence.colin@ac-orleans-tours.fr

Grenoble: Dominique DICHARD-SURBLED

Collège Vercors - 59 bis, rue Léon Jouhaux - 38100 Grenoble
Tél.: 04.76.44.58.55 - Fax: 04.76.44.89.33 - dominique.dichard-surbled@ac-grenoble.fr

Lille: Bertrand DESHAYS

Collège Delegorgue - Avenue Clovis Envent - 62970 Courcelles-lès-Lens
Tél.: 03.21.77.05.05 - Fax: 03.21.77.17.89 - bertrand.deshays@snpden.net

Limoges: Véronique HENRY

LP Paul-Émile Victor - BP 119 – 101, rue des Roses - 49243 Avrille CEDEX
Tél.: 02.41.21.01.30 - Fax: 02.41.33.81.03 - veronique.henry@ac-nantes.fr

Lyon: Dominique DICHARD-SURBLED

Collège Vercors - 59 bis, rue Léon Jouhaux - 38100 Grenoble
Tél.: 04.76.44.58.55 - Fax: 04.76.44.89.33 - dominique.dichard-surbled@ac-grenoble.fr

Montpellier: Jean-Claude SEGUIN

Lycée Adam de Craponne – 218, rue Chateaudon - 13300 Salon-de-Provence
Tél.: 04.90.56.24.68 - Fax: 04.90.56.08.11 - jean-claude.seguin@snpden.net

Nancy-Metz: Karima STÉPHANY

LP M. Marvingt - BP 78 - 54510 Tomblaine
Tél.: 03.83.29.90.90 - Fax: 03.83.29.91.09 - karima.stephany@ac-nancy-metz.fr

Nantes: Véronique HENRY

LP Paul-Émile Victor - BP 119 – 101, rue des Roses - 49243 Avrille CEDEX
Tél.: 02.41.21.01.30 - Fax: 02.41.33.81.03 - veronique.henry@ac-nantes.fr

Nice: Jean-Claude SEGUIN

Lycée Adam de Craponne – 218, rue Chateaudon - 13300 Salon-de-Provence
Tél.: 04.90.56.24.68 - Fax: 04.90.56.08.11 - jean-claude.seguin@snpden.net

Orléans-Tours: Dominique HARISMENDY

LP Doriole - BP 279 – 221, avenue de Périgny - 17021 La Rochelle
Tél.: 05.46.27.00.51 - Fax: 05.46.27.13.66 - dominique.harismendy@snpden.net

Paris: Hélène CAHN-RABATÉ

Lycée Saint Louis – 44, boulevard Saint-Michel - 75006 Paris
Tél.: 01.53.73.73.00 - Fax: 01.53.73.73.05 - helene.rabate@ac-paris.fr

Poitiers: Dominique HARISMENDY

LP Doriole - BP 279 – 221, avenue de Périgny - 17021 La Rochelle
Tél.: 05.46.27.00.51 - Fax: 05.46.27.13.66 - dominique.harismendy@snpden.net

Reims: Karima STÉPHANY

LP M. Marvingt - BP 78 - 54510 Tomblaine
Tél.: 03.83.29.90.90 - Fax: 03.83.29.91.09 - karima.stephany@ac-nancy-metz.fr

Rennes: Philippe VINCENT

Lycée Freyssinet - BP 2359 – 32, rue Mansart - 22023 Saint-Brieuc
Tél.: 02.96.77.44.40 - Fax: 02.96.33.34.94 - philippe.vincent@ac-rennes.fr

Rouen: Hugues LENOIR

Collège Louis Grenier – 10, rue du collège - 61170 Le-mêle-sur-Sarthe
Tél.: 02.33.81.14.60 - Fax: 02.33.81.14.68 - hugues.lenoir@ac-caen.fr

Strasbourg: Véronique ROSAY

Lycée Lazare de Schwendi – 19, route de Turckheim - 68040 Ingersheim
Tél.: 03.89.27.92.40 - Fax: 03.89.27.92.41 - veronique.rosay@ac-strasbourg.fr

Toulouse: Martine CAMPS

Collège Nicolas Vauquelin – 161, rue Vauquelin - BP 1103 - 31035 Toulouse CEDEX 1
Tél.: 05.61.43.62.00 - Fax: 05.61.43.62.04 - camps.martine@ac-toulouse.fr

Versailles: Pierre CARBAJO

Lycée Genevoix – 29, avenue du Fort - 92120 Montrouge
Tél.: 01.49.65.65.00 - Fax: 01.47.35.28.45 - pierre.carbajo@ac-versailles.fr

Mouvement AEFE 2012.

1^{re} phase : sélections en vue des entretiens

Le mouvement au sein de l'AEFE s'effectue en deux phases bien distinctes :

- la sélection des dossiers,
- les entretiens de recrutement qui se déroulent du 28/11 au 16/12 pour les collègues hors réseau AEFE.

BILAN DE LA PREMIÈRE PHASE

Au total, 437 candidatures ont été déposées :

- Provisseurs : 95 (21,7 %)
- Principaux : 114 (26,1 %)
- Provisseurs-adjoints : 117 (26,8 %)
- Principaux-adjoints : 102 (23,3 %)
- Détachés divers : 9 (2,1 %)

CANDIDATURES DES PERSONNELS EXERÇANT DANS LE RÉSEAU AEFE

- 38 collègues ont déposé un dossier (36 sont en établissement, 2 au siège parisien).
- 27 ont été sélectionnés pour les entretiens (71 %), 20 hommes et 7 femmes.
- Les 11 candidatures non retenues correspondent majoritairement à des demandes de 3^e mission ; seule une d'entre elles était réglementairement recevable.
- Sur les 27 collègues retenus, 14 sont sur des postes de chef d'établissement ou assimilés et 13 sur des fonctions d'adjoint.



- Confirmation cette année que, comme l'année dernière, des collègues ayant effectué leur premier contrat de 3 ans mais n'ayant pas demandé de reconduction expresse ont été cependant convoqués aux entretiens. Ainsi sur les 27 retenus, seuls 16 ont été recrutés en 2006, 2 en 2008, 7 en 2009 et 2 cas particuliers en 2011.
- Les postes les plus demandés sur les trois premiers vœux des collègues retenus sont, dans l'ordre :
 - le lycée Chateaubriand de Rome,
 - le lycée français de Bruxelles et le lycée Descartes de Rabat,
 - le lycée français de Porto et le poste de coordonnateur de Rabat,
 - Viennent ensuite Pékin, Shanghai, Londres, Frankfurt...

CANDIDATURES DES PERSONNELS EXERÇANT EN FRANCE OU HORS RÉSEAU AEFE

- 394 dossiers de candidatures ont été validés : 76 proviseurs, 112 prin-





cipaux de collège, 101 proviseurs-adjoints, 102 principaux-adjoints et 3 détachés sur d'autres fonctions.

- L'AEFE et la direction de l'Encadrement (DE) ont retenu 139 collègues pour les entretiens (36,3 %), soit + 10 % par rapport à 2011 pour un total de 166, avec les collègues de l'étranger pour *a priori* 38 postes de chefs, 1 poste de coordonnateur et 13 postes d'adjoints actuellement publiés.
- Sur les 139 candidatures retenues, il y a 107 hommes et 32 femmes (- 10 % par rapport à 2011).
- Sur 139, 64 déclarent avoir déjà eu une expérience de l'étranger mais pas obligatoirement sur des postes de direction évidemment. Ce chiffre est en nette augmentation par rapport à l'année dernière.

- 39 proviseurs-adjoints sur 101 (38 %). 2 exercent sur des établissements de 2^e catégorie, 11 en 3^e, 12 en 4^e et 14 en 5^e catégorie. 31 hommes et 8 femmes.
- 32 principaux-adjoints de collège, chiffre multiplié par deux par rapport à 2011 sur 102 (31 %). 10 exercent sur un établissement de 2^e catégorie, 12 en 3^e et 10 en 4^e catégorie. 23 hommes et 9 femmes.

Bonne chance à tous les collègues convoqués aux entretiens, qui doivent absolument être préparés avec le plus grand soin.

Attendons maintenant la CCPC du 23 janvier 2012 avant de faire une analyse plus fine de cette campagne de recrutement. ■

RÉPARTITION

- 27 proviseurs sur 76 retenus (36 %). 5 exercent sur des établissements de 2^e catégorie, 10 en 3^e, 10 en 4^e et 2 en 5^e catégorie. 22 hommes et 5 femmes.
- 38 principaux de collège sur 112 (34 %). 18 exercent sur des établissements de 1^{re} ou 2^e catégorie, 12 en 3^e et 8 en 4^e catégorie. 28 hommes et 10 femmes.



Serge FAURE

SA « étranger »

serge.faure05@gmail.com

CCPC « D » AEFE : PROMOTIONS

La CCPC traitant des promotions en 1^{re} et en hors-classe des personnels de direction en poste à l'étranger dans des établissements relevant de l'AEFE s'est tenue mardi 8 novembre 2011.

Les fourchettes sont, cette année, de 7 à 11 promotions en 1^{re} classe avec un « ratio de 27,9 % » qui devrait permettre 8 promotions, et de 9 à 12 promotions en hors-classe et un « ratio de 20 % » qui devrait permettre 10 promotions.

Les collègues qui ont été proposés pour ces promotions ont été avertis individuellement par courrier électronique.

À titre d'information :

- 36 collègues remplissaient les conditions pour l'accès à la 1^{re} classe mais 5 n'ont pas été proposés car recrutés au 01/09/2011 ;
- 64 collègues remplissaient les conditions pour l'accès à la hors-classe mais 8 n'ont pas été proposés car, eux aussi, recrutés en septembre 2011.

Nous vous rappelons que l'Agence ne propose jamais un collègue dans sa première année sur un poste.

De plus, l'effet « mémoire » des propositions non retenues en raison des quotas de l'an passé a été respecté.

Nous avons également pu obtenir, en hors-classe, le classement d'un 14^e collègue en fin de détachement auprès de l'AEFE afin que cela puisse être pris en compte dans le développement de sa carrière dans l'optique d'une promotion future.

CAPN des personnels de direction : mercredi 14 décembre 2011.

La CCPC a également traité du tableau d'avancement à la hors-classe des IEN. Pas de classement effectué par l'Agence pour ces personnels. Les 8 collègues qui remplissaient les conditions et ayant déposé un dossier ont tous été proposés. CAPN des IEN : le 12 décembre 2011. Seules quelques rares promotions sont à attendre.

D'autre part, les 2 collègues personnels de direction dont la demande de reconduction expresse avait été mise en attente en juin dernier ont tous les deux été prolongés.



CALCULEZ VOTRE RECLASSEMENT EN 1^{re} CLASSE ET EN HORS-CLASSE

LE RECLASSEMENT EN 1^{re} CLASSE

Dès leur nomination à la 1^{re} classe, les collègues sont reclassés comme suit :

SITUATION EN 2 ^e CLASSE				SITUATION APRÈS RECLASSEMENT DANS LA 1 ^{re} CLASSE			
ÉCHELON	INM	ANCIENNETÉ		ÉCHELON	INM	DURÉE DANS L'ÉCHELON	ANCIENNETÉ
6	539	inférieure ou égale à 8 mois	⇒	6	593	2 ans	3/4 de l'ancienneté acquise majorés de 1 an 6 mois
6	539	supérieure à 8 mois	⇒	7	635	2 ans	3/4 de l'ancienneté acquise au-delà de 8 mois
7	567	inférieure ou égale à 1 an 3 mois	⇒	7	635	2 ans	4/5 de l'ancienneté acquise majorés de 1 an
7	567	supérieure à 1 an 3 mois	⇒	8	684	2 ans	11/9 de l'ancienneté acquise au-delà de 1 an 3 mois
8	617	inférieure ou égale à 1 an 4 mois	⇒	8	684	2 ans	13/16 de l'ancienneté acquise majorés de 11 mois
8	617	supérieure à 1 an 4 mois	⇒	9	734	2 ans 6 mois	5/7 de l'ancienneté acquise au-delà de 1 an 4 mois
9	662	inférieure ou égale à 2 ans 1 mois	⇒	9	734	2 ans 6 mois	4/5 de l'ancienneté acquise majorés de 10 mois
9	662	supérieure à 2 ans 1 mois	⇒	10	783	2 ans 6 mois	4/5 de l'ancienneté acquise au-delà de 2 ans 1 mois
10	696	inférieure ou égale à 5 ans 4 mois	⇒	10	783	2 ans 6 mois	13/32 de l'ancienneté acquise majorés de 4 mois
10	696	supérieure à 5 ans 4 mois	⇒	11	821		3/4 de l'ancienneté acquise au-delà de 5 ans 4 mois, dans la limite de 3 ans

LE RECLASSEMENT EN HORS-CLASSE

« Dès leur nomination, les intéressés sont classés à l'échelon comportant un indice égal ou, à défaut, immédiatement supérieur à l'indice qu'ils détenaient dans leur ancien grade. Dans la limite de l'ancienneté exigée à l'article 16 pour une promotion à l'échelon supérieur, ils conservent l'ancienneté qu'ils avaient acquise dans l'échelon de leur ancien grade lorsque l'augmentation de traitement consécutive à leur nomination est inférieure à celle que leur aurait procurée un avancement d'échelon dans leur ancien grade. Les personnels de direction de 1^{re} classe, ayant atteint le 11^e échelon de ce grade, conservent leur ancienneté d'échelon dans les mêmes conditions et limites, lorsque l'augmentation de traitement consécutive à leur nomination est inférieure à celle que leur avait procurée leur nomination audit échelon » (article 19 du décret statutaire 2001-1174).

Dès leur nomination à la hors-classe, les collègues sont reclassés comme suit :

ÉCHELON	INM	DURÉE DANS L'ÉCHELON		ÉCHELON	INM	DURÉE DANS L'ÉCHELON
1	400	1 an				
2	436	1 an				
3	478	1 an				
4	518	2 ans				
5	554	2 ans				
6	593	2 ans				
7	635	2 ans	⇒	1	658	1 an 6 mois
8	684	2 ans	⇒	2	696	1 an 6 mois
9	734	2 ans 6 mois	⇒	3	734	2 ans
10	783	2 ans 6 mois	⇒	4	783	2 ans
11	821		⇒	5	821	3 ans
				6 A1	881	
				6 A2	916	
				6 A3	963	

Exemples

- M. X est au 10^e échelon (INM 696) de la 2^e classe avec une ancienneté de 4 ans 3 mois au 1^{er} janvier 2011, date à laquelle il est promu en 1^{re} classe. Il est reclassé au 10^e échelon (INM 783) ; son ancienneté est égale aux 13/32 de 4 ans 3 mois majorés de 4 mois, soit 20 mois 22 jours majorés de 4 mois, soit 24 mois 22 jours, soit 2 ans 22 jours. M. X sera promu au 11^e échelon lorsque son ancienneté dans le 10^e sera de 2 ans 6 mois, soit le 9 juin 2011.

- M^{me} Y est au 10^e échelon (INM 696) de la 2^e classe avec une ancienneté de 8 ans au 1^{er} janvier 2009, date à laquelle elle est promue en 1^{re} classe. Elle est reclassée au 11^e échelon (INM 821) avec une ancienneté égale aux trois-quarts de 10 ans – 5 ans 4 mois, soit trois-quarts de 4 ans 8 mois, soit 3 ans et 6 mois, mais cette ancienneté est limitée à 3 ans. M^{me} Y est donc reclassée au 1^{er} janvier 2011 au 11^e échelon avec une ancienneté de 3 ans.

Exemples

- M^{me} Z est au 8^e échelon (INM 684) de la 1^{re} classe avec une ancienneté de 1 an 8 mois, au 1^{er} janvier 2011, date à laquelle elle est promue en hors-classe. Elle est reclassée au 2^e échelon (INM 696). Gain : 696 – 684 = 12 points. Un avancement d'échelon en 1^{re} classe aurait procuré 734 – 684 soit 50 points, donc conservation de l'ancienneté dans la limite de 1 an 6 mois. Passage immédiat au 3^e échelon (INM 735). M^{me} Z est donc reclassée au 1^{er} janvier 2011 au 3^e échelon de la hors-classe sans ancienneté.

- M. V est au 11^e échelon (INM 821) de la 1^{re} classe avec une ancienneté de 8 ans au 1^{er} janvier 2011, date à laquelle il est promu en hors-classe. Il est reclassé au 5^e échelon (INM 821) et conserve 3 ans d'ancienneté. Il est donc immédiatement promu au 6^e échelon, échelle lettre A, 1^{er} chevron. Il sera promu au 2^e chevron (6A2) le 1^{er} janvier 2012. Il sera ensuite promu au 3^e chevron (6A3) le 1^{er} janvier 2013.

Isabelle POUSSARD, Permanente

isabelle.poussard@snpden.net



Lexique - retraites ⁽¹⁾

PRÉAMBULE

La première version du *Mémento Retraite* du SNPDEN avait été rédigée par Françoise Charillon (alors en charge de ce secteur au bureau national), après la 1^{re} « réforme » Fillon de 2003 : qu'elle en soit, ici, remerciée.

La loi du 9 novembre 2010, « portant réforme des retraites », a modifié tant de paramètres et remis en cause tant de dispositions considérées jusqu'alors comme intangibles qu'elle a suscité énormément d'interrogations, de demandes de renseignements et de calculs de la part de nos collègues.

Afin que notre syndicat joue pleinement l'un de ses rôles (syndicat de service) aujourd'hui et sans doute encore plus demain, face aux défis qui nous attendent, il nous a paru souhaitable de mettre à jour notre *Mémento Retraite* et de l'adapter à la nouvelle législation.

Cette mise à jour commence avec ce numéro de *Direction* de janvier 2012 et se poursuivra à raison d'une fiche par mois environ.

Nous espérons que cette nouvelle version permettra à chacune et à chacun d'entre

vous de mieux maîtriser cette législation complexe et de préparer sa future retraite en toute connaissance de cause, grâce aux explications et aux exemples de calculs que nous vous proposerons.

N'hésitez pas à nous faire part de vos remarques et suggestions afin que ce *Mémento* réponde, aussi bien que possible, à vos attentes et que nous puissions continuer à répondre aux demandes de nos adhérents.

Philippe Tournier, Philippe Vincent

A

ACTIFS

« Le problème des retraites est le problème des actifs » car c'est leur future retraite qui est remise en cause à chaque évolution (réforme ?) de notre système : sa défense dépend beaucoup de leur engagement.

ÂGE LÉGAL OU AOD

L'âge légal ou âge d'ouverture des droits (AOD) est celui où un assuré est en droit de demander sa retraite. Il est fixé entre 60 et 62 ans, selon l'année de naissance, mais on ne peut percevoir une retraite à taux plein que si l'on a atteint la durée de cotisation nécessaire au moment du départ.

ANNÉE DE NAISSANCE	ÂGE DE DÉPART	NOMBRE DE TRIMESTRES COTISÉS
Avant le 01/07/1951	60 ans	163
Après le 01/07/1951	60 ans + 4 mois	163
01/01/1952	60 ans + 9 mois	164
01/01/1953	61 ans + 2 mois	165
01/01/1954	61 ans + 7 mois	165
01/01/1955 (et suivantes)	62 ans	166

ÂGE LIMITE

À partir d'un certain âge, vous êtes mis à la retraite d'office (radié des cadres), quel que soit votre nombre d'années de service. Cet âge varie entre 65 ans (pour les fonctionnaires nés avant le 1^{er} juillet 1951) et 67 ans (pour ceux nés à partir de 1955). Un dépassement (maximum : 10 trimestres) est autorisé, sur demande de l'agent et dans l'intérêt du service, pour lui permettre d'obtenir les annuités nécessaires. Autre possibilité : lorsque l'agent a encore des enfants à charge (1 an par enfant) dans la limite de 3 ans.

ANNUITÉS

Exprimées en trimestres, elles représentent « ce qui se liquide » au moment du départ, c'est-à-dire les services effectifs + les bonifications.

ANNEE D'OUVERTURE DES DROITS	DUREE D'ASSURANCE EN TRIM/ANNUITES	VALEUR DE L'ANNUITE
2013 (nés en 1952)	164/41	1,829 %
2015	165/41,25	1,818 %
2017 (nés en 1955)	166/41,5	1,807 %

AVANTAGES FAMILIAUX

Ensemble des dispositifs permettant d'améliorer le montant de la pension, par la prise en compte de la situation familiale du retraité :

- Bonification de durée de services pour les enfants nés ou adoptés avant le 1^{er} janvier 2004,
- Prise en compte des périodes d'interruption prises pour élever un enfant né ou adopté après le 1^{er} janvier 2004,
- Majoration de durée d'assurance pour enfants handicapés.

B

BASE DE LIQUIDATION DE PENSION

La pension est calculée sur le traitement indiciaire brut (TIB) correspondant à l'emploi, grade et échelon détenus depuis au moins 6 mois au moment de la cessation d'activité.

BONIFICATIONS

Périodes fictives de services qui s'ajoutent aux services effectifs (enfants nés avant le 1^{er} janvier 2004, enfants handicapés de moins de 20 ans, dépaysement, campagnes militaires).

BONIFICATION INDICIAIRE (BI)

À ne pas confondre avec les précédentes : la BI fait partie intégrante du TIB sur lequel est calculé le montant de la pension. La BI dépend du classement de l'établissement et de l'emploi occupé (chef ou adjoint) ; elle est exprimée en « points d'indice ».

ÉTABLISSEMENT	CHEF	ADJT
1 ^{re} cat	80	50
2 ^e cat	100	55
3 ^e cat	130	70
4 ^e cat	150	80
EREA	120	

Nota bene : la NBI (nouvelle bonification indiciaire) ne concerne que les chefs d'établissement ; elle s'ajoute à la précédente :

3 ^e cat	= 40
4 ^e cat	= 60
4 ^e ex	= 80



CALCUL

Pour vous aider, deux simulateurs sont fiables : www.pensions.bercy.gouv.fr et www.simuretraites.finances.gouv.fr. Pour calculer votre pension de retraite « P », vous procédez en 3 étapes :

- Vous calculez d'abord le nombre de trimestres liquidables que vous avez acquis = N.
- Vous divisez le nombre obtenu par le nombre de trimestres nécessaires, l'année d'ouverture de vos droits « DSB » et vous multipliez par 75 % (taux plein).
- Vous multipliez le résultat obtenu par le montant de votre traitement indiciaire brut mensuel « TIB »... soit la formule :

$$P = (N/DSB \times 75 \%) \times TIB$$

CARRIÈRE COMPLÈTE

C'est une carrière dont la durée est au moins égale à la durée d'assurance nécessaire pour bénéficier d'une retraite à taux plein. La durée d'assurance varie selon l'année de naissance. À ce jour, elle varie de 150 à 165 trimestres, pour les fonctionnaires nés jusqu'en 1954. Elle sera portée à 166 trimestres pour ceux nés en 1955 et fixée par décret pour les suivants, à partir de leur 56^e année.

COR

Le conseil d'orientation des retraites a été créé en 2000.

Il regroupe 39 membres (experts, représentants des partenaires sociaux, parlementaires etc.). Sa mission est d'assurer le suivi et l'expertise permanente du système d'assurance-vieillesse et de formuler des propositions sur son évolution.

CLAUDE DE PÉNIBILITÉ

Les chefs d'établissement et les adjoints en fonction depuis 3 ans au moins dans un établissement classé en 3^e ou 4^e catégorie, mutés à leur demande dans un établissement de catégorie inférieure, bénéficient du maintien de leur bonification antérieure. Il faut avoir au moins 5 ans de moins que l'âge légal de départ de la génération concernée et justifier de 15 ans de services effectifs dans un emploi de direction. Le maintien de la BI antérieure est limité à 5 ans et l'intéressé(e) doit en faire expressément la demande dès sa nomination dans son nouveau poste.

COEFFICIENT DE MINORATION (OU « DÉCOTE »)

Si vous n'avez pas atteint la durée d'assurance requise (tous régimes confondus) au moment où vous faites valoir vos droits à la retraite, une décote sera appliquée au calcul de votre pension (taux). Elle est appliquée depuis le 1^{er} janvier 2006 et elle est en fonction dès l'année d'ouverture de vos droits. Le nombre de trimestres manquants est plafonné à 20. La décote atteindra 1,25 % par trimestre manquant à partir de 2015 (0,75 % en 2011). Aucune décote n'est appliquée si :

- vous avez atteint la limite d'âge,
- vous êtes atteint d'une incapacité permanente d'au moins 80 % ou vous avez été mis en retraite pour invalidité,

- si vous avez atteint « l'âge butoir » prévu pendant la période de transition qui va jusqu'en 2020.

La décote n'est pas applicable aux pensions de réversion, lorsque le fonctionnaire décède avant la liquidation de sa pension.

COEFFICIENT DE MAJORATION (OU « SURCOTE »)

Majoration appliquée au montant de la retraite d'un assuré âgé de plus de 60 ans (ou plus, après la réforme), qui continue à travailler alors qu'il totalise la durée d'assurance requise pour bénéficier du taux plein. Chaque trimestre supplémentaire majore le taux de sa retraite de 1,25 %. La surcote n'est plus limitée à 20 trimestres ; par contre, il n'est plus tenu compte des bonifications de trimestres autres que celles accordées pour les enfants ou le handicap (bonification pour service hors d'Europe par ex.).

CONSTITUTION DU DROIT À PENSION

Principe général : pour ouvrir droit à pension de l'État, un fonctionnaire doit avoir accompli au moins deux années de services effectifs (au lieu de quinze auparavant). Pour la percevoir, il faut cesser toute activité dans la Fonction publique et se faire radier des cadres. Sont considérés comme services effectifs :

- Les services civils de stagiaire et de titulaire, les services auxiliaires ou contractuels (s'ils ont été validés). Les temps partiels sont comptés pour leur totalité ;
- Les années d'école normale, d'IPES (avant le 1^{er} janvier 1960), de centre de formation PT, PTA, co-psy, s'il y a eu cotisation pour pension,

- Les congés de maladie, maternité, CLD, CLM, formation professionnelle,
- Les congés parentaux, la disponibilité pour élever un enfant de moins de huit ans,
- Les services militaires.

CESSATION PROGRESSIVE D'ACTIVITÉ (CPA)

Elle a été supprimée à compter du 1^{er} janvier 2011. Pour les agents qui en bénéficiaient, à cette date, le dispositif est maintenu. Toutefois, le relèvement de l'âge d'ouverture des droits, selon l'année de naissance, leur sera appliqué. Ils peuvent demander à sortir du dispositif à tout moment, sous réserve de faire leur demande au moins 3 mois avant.

CUMUL EMPLOI - RETRAITE

Les retraités de la Fonction publique peuvent reprendre une activité dans le secteur public et cumuler ce revenu avec leur pension, sous certaines conditions :

- avoir liquidé toutes leurs pensions,
- avoir atteint l'âge légal de départ,
- bénéficier d'une retraite à taux plein.

Il n'y a aucune condition à un cumul avec un revenu dans le secteur privé.



Philippe GIRARDY
Bureau national
« Retraite et
droits sociaux »

phildan.girardy@free.fr

Gestion conjointe des agents : un échange édifiant

Vous trouverez ci-dessous de larges extraits, à portée générale, d'un échange de correspondance entre un chef d'établissement et un président de région.

Il illustre les difficultés ou incompréhensions couramment rencontrées dans le cadre de nos relations avec les collectivités territoriales. Pour le SNPDEN, il importe que chacun respecte les termes du conventionnement qui a été mis en place dans le cadre des lois relatives à la décentralisation.

Les notions d'« autorités hiérarchiques et fonctionnelles » ne sont pas anodines et la gestion des personnels ne peut reposer sur des approximations ou sur les interprétations subjectives des uns ou des autres.

LYCÉE X, NOTE DE SERVICE DU GESTIONNAIRE

Objet: Exercice du droit syndical, organisation du service, groupes de travail régionaux

Chers collègues,

Comme vous avez pu le noter, cette année, nous rencontrons des difficultés importantes pour organiser le service compte tenu des moyens en baisse alloués par la région.

Concernant l'exercice du droit syndical, les membres élus d'une organisation syndicale peuvent avoir des autorisations spéciales d'absence [...].

Je vous demande, afin que nous puissions organiser le service pendant votre absence, de bien vouloir déposer au moins 48 heures ouvrées à l'avance votre demande d'absence, accompagnée des justificatifs prévus [...].

Concernant la participation à des groupes de travail en dehors de l'exercice du droit syndical, il ne sera pas possible cette année, compte tenu du nombre d'heures perdues et surtout de l'importance de vos postes dans le lycée, de donner une réponse

favorable comme par le passé aux demandes de la région [...].

LE PRÉSIDENT DE RÉGION AU PROVISEUR DU LYCÉE X

Monsieur le Proviseur,
J'ai pris connaissance de la note de service du 3 octobre rela-

tive au droit syndical, adressée par votre gestionnaire aux agents régionaux des lycées, représentants du personnel, en poste dans votre établissement [...].

Je vous rappelle que la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales a transféré les agents techniques, ouvriers et de service de l'État vers les collectivités. Elles sont donc devenues employeurs des



agents et seules autorités compétentes en ce qui concerne l'exercice du droit syndical. Je vous précise en outre que le *Code du travail* prévoit qu'aucune limitation ne peut être apportée à l'exercice du droit syndical.

La mise en cause de la région par un fonctionnaire d'État ne saurait être acceptable, en particulier au regard des engagements conséquents que j'ai souhaité pour le lycée X [...].

En conséquence, je vous demande de vous assurer que les agents placés sous votre autorité se conforment aux procédures et cadres réglementaires établis pour, le cas échéant, fixer les modalités d'organisation et de fonctionnement du service [...].

Je vous prie de croire, Monsieur le Proviseur, à l'assurance de mes sentiments distingués

LE PROVISEUR DU LYCÉE X AU PRÉSIDENT DE RÉGION

Monsieur le Président,

[...] J'ai le plaisir de vous apporter les éléments d'information qui suivent et qui sont de nature à répondre à votre interpellation.

La note de service, adressée à deux agents ARL en poste dans notre établissement, se proposait de rappeler quelques règles d'organisation du service, conformes au protocole d'accord relatif à l'application du droit syndical de la région X, notamment en pages 9 et 10, lui-même élaboré conformément au décret 85-397 du 3 avril 1985.



[...] Il n'est aucunement question pour l'établissement d'opposer quelque entrave que ce soit au libre exercice du droit syndical auquel nous sommes profondément attachés.

J'observe néanmoins qu'il existe, objectivement, un risque de tension entre deux principes fondamentaux constitutifs de l'éthique de service public, dans un cadre républicain : le libre exercice du droit syndical, d'une part, et la nécessaire organisation de la continuité du service, d'autre part.

[...] Vous me rappelez que la loi du 13 août 2004 a transféré les agents de l'État vers les collectivités. Vous en déduisez que vous êtes seule autorité compétente pour l'exercice du droit syndical. Si la loi n° 2004-809 a transféré aux régions plus précisément le recrutement et la gestion des personnels techniciens, ouvriers et de service, ils restent membres de la communauté éducative et concourent directement aux missions de service public de l'éducation. Cette même loi, dans son article 82, consacre l'autorité fonctionnelle du chef d'établissement : « Le chef d'établissement est assisté des services d'intendance et d'administration, il encadre et organise le travail des personnels techniciens ouvriers et de service placés sous son autorité ».

De même, dans son article 11 consacré à l'autorité fonctionnelle du chef d'établissement, la convention entre la région et les EPLE lui confie une partie de l'organisation de l'exercice du droit syndical (élections, informations sur les absences...).

[...] Par ailleurs, vous faites référence au *Code du travail*. Je vous rappelle que, concernant la Fonction publique, l'exercice du droit syndical est défini de façon générale dans le statut général de la Fonction publique. Plus précisément, pour la Fonction publique territoriale, il est régi par le décret 85-397 du 3 avril 1985 et la circulaire applicative du 25 novembre 1985. Le *Code du travail* s'applique, lui, aux salariés du secteur privé mais aussi, sauf dispositions spéciales, aux EPIC, les salariés du secteur public étant généralement soumis à des statuts particuliers, cela pour prendre en compte, en particulier, l'exigence d'assurer la continuité du service.

Concernant les groupes de travail régionaux dont il est question dans le dernier paragraphe de la note de service, l'autorité fonctionnelle de l'EPLE a toute sa place dans l'appréciation des contraintes d'organisation du service et donc dans la délivrance d'autorisation d'absence. Il lui appartient, conformément à la convention entre la région et le lycée, d'assurer la continuité des services. Il vous appartient de clarifier auprès de vos agents la nature de ces

réunions, en particulier si elles relèvent du principe de la fongibilité des DAS en ASA ou au contraire d'ASA, *stricto sensu* selon les termes des articles 12, 13, 14 et 15 du décret 85-397. En particulier, les DAS doivent faire l'objet d'une compensation.

[...] Je suis donc en mesure de vous informer que l'examen approfondi du contexte comme des faits m'amène à conclure sans ambiguïté que mon collaborateur ne peut en aucun cas être taxé d'avoir remis en cause l'exercice du droit syndical.

Vous faites également référence à une mise en cause inacceptable de la région par un fonctionnaire d'État. Le document concerné est une note de service interne destinée à deux agents. Il y est simplement fait référence en introduction à une difficulté ponctuelle d'organisation du service en relation avec une baisse de moyens (0,5 poste) par rapport à l'année précédente. Ce constat correspond à la réalité et n'est assorti d'aucun qualificatif ou reproche adressé à la collectivité. Aucune mise en cause ne peut y être lue dans une stricte énonciation des faits.

[...] Il va sans dire que je reste à votre entière disposition pour développer plus en détail les grandes lignes que j'ai esquissées ici. Je le ferai d'autant plus volontiers que je suis très attaché à l'existence de relations de confiance et de respect mutuel entre la région et les EPLE, indispensables pour faire prévaloir un climat de sérénité et répondre de façon cohérente aux enjeux communs auxquels nous sommes confrontés. Cela passe par un dialogue reposant sur des exigences éthiques et professionnelles rigoureuses.

[...] La teneur de vos propos dépasse largement le cadre du seul lycée X et pose des questions de fond de portée générale : la nature des relations entre la région et l'EPLE, l'équilibre de leurs responsabilités, la place des personnels d'encadrement dans le dialogue social, le respect de l'autonomie des établissements, la définition des politiques régionales relatives aux programmes de réhabilitation des lycées et d'attribution des crédits d'équipement.

C'est pourquoi, outre les différents destinataires de votre courrier, j'adresserai cette réponse également aux secrétaires généraux de l'UNSA-Education, Patrick Gonthier, d'A&I, Jean-Yves Rocca et du SNPDEN, Philippe Tournier.

En vous réitérant mes remerciements les plus sincères, je vous prie d'accepter, Monsieur le Président, l'expression de ma considération choisie. ■

Rendre à César...

De rapports en congrès, de déclarations péremptoires en polémiques et en surenchères, le débat électoral bat son plein. Sur fond de crise économique, d'inquiétudes sociales qui dépassent largement notre pays, les déclarations et les programmes des candidats proposent tous des solutions plus ou moins réalistes, notamment aux problèmes de l'école avec, comme point commun – à une exception près - que les solutions ne passent pas par une augmentation du nombre des fonctionnaires.

Face aux grands problèmes du monde et du pays, les enjeux de pouvoir, les débats ésotériques concernant l'organisation politique et administrative et les choix qui en découleront peuvent paraître bien dérisoires aux yeux de l'opinion. Ils n'en auront pas moins des conséquences durables sur le devenir de l'École et nos pratiques professionnelles.



Il semble bien que, maîtresse de presque toutes les régions et de plus de la moitié des conseils généraux, majoritaire au Sénat, l'opposition d'aujourd'hui se sente pousser des ailes et clairotte qu'elle mettra en place dès l'automne un « acte III de la décentralisation » afin d'aller « au bout de la logique de la décentralisation » trente ans après les lois Defferre.

UNE RÉGIONALISATION TOTALE DE L'ÉDUCATION ?

En matière d'Éducation, il y a ce qui se dit tout haut et ce qui se pense tout bas : la vieille lune de la présidence du conseil d'administration, la décentralisation du gestionnaire, mais aussi - c'est nouveau - l'idée de peser sur

les programmes scolaires, d'ôter au DSDEN le pouvoir d'affecter les élèves afin d'obtenir un « respect profond de la carte scolaire », de collecter directement la taxe d'apprentissage...

Le projet réel – un fantasme pour l'instant – est la régionalisation totale de l'Éducation à la façon des *Länder*, c'est-à-dire le basculement dans un système fédéral de la totalité de l'appareil éducatif et de tous les personnels vers les collectivités. On se rappelle, à cet égard, le vertige qui avait saisi les conseils généraux et régionaux des années quatre-vingt, visible encore dans l'architecture des hôtels de département ou de région de ces années.

Bien sûr, cette « volonté de puissance » a des raisons subjectives qui nous intéressent peu mais aussi des raisons objectives.

COMMENT ASSURER NOS MISSIONS ET NOS RESPONSABILITÉS SANS AVOIR LA TOTALITÉ DES LEVIERS ?

Cette question appelle une réponse simple mais en réalité simpliste, comme



l'aime le grand public : la collectivité doit disposer de tous les personnels nécessaires à l'accomplissement des tâches qui lui sont confiées. C'est le vœu, notamment, de toutes les administrations territoriales qui, à peine dégagées de la tutelle de l'État, n'ont qu'une idée, non avouée, c'est de reproduire à leur niveau l'autorité verticale, hiérarchique et centralisée qu'elles lui reprochaient...

L'actuel pouvoir, en apparence, semble aller dans ce sens en déconcentrant, on ferait mieux de dire en se défaussant, sur le niveau local de tâches et de charges qu'il ne veut ou ne peut plus assurer. Mais, en même temps, il semble vouloir garder le contrôle à tous les niveaux par une hiérarchisation renforcée sur le modèle préfectoral à la grande colère des élus locaux qui se sentent floués. On peut comprendre...

C'est vrai que, du point de vue gouvernemental, on peut aussi comprendre l'inquiétude de voir petit à petit l'opposition prendre le contrôle de tous les leviers. À cet égard, le basculement à gauche du Sénat a de quoi les épouvanter, d'où l'idée d'une « pause dans la décentralisation » et le discours sur les risques – bien réels – du clientélisme local.

On peut aussi comprendre que les exécutifs régionaux ou départementaux trouvent lourde, redondante et inefficace la tutelle des préfets et autres directions régionales compétentes. Mais que serait une décentralisation qui n'aurait pas pour pendant un contre-pouvoir destiné à assurer la cohérence nationale dans le cadre d'une république décentralisée ? On

aboutirait simplement à une féodalité moderne ballottée par toutes les tempêtes des échéances politiques et qui, à terme, aboutirait à des inégalités locales croissantes.

Comment empêcher par exemple que le conseiller général du coin utilise « son collège » comme une tribune politique ? Hé oui ! Son électorat actuel ou futur s'y trouve concentré...

Que pourrait faire une équipe de direction dont la carrière dépendrait du pouvoir local pour s'opposer à de telles pratiques ?

Que pèseraient les principes fondamentaux de l'École auxquels tout le monde se réfère si personne sur le terrain n'avait les moyens de les défendre ? Ils pourraient bien être sacrifiés pour un plat de lentilles...

DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT CAPABLES DE RÉSISTER AUX PRESSIONS

Tout cela est humain dira-t-on, certes, et c'est bien le rôle du Droit de tempérer ce que la nature humaine a d'excessif. En un mot, comment éviter que, par un coup de balancier bien français, l'on ne passe d'un système étatique, jacobin, à un système à courte vue qui ne serait guidé que par l'utilitarisme et le temps politique ?

Comment ? En vérité, on ne voit pas d'autre solution pour garantir dans l'École et dans tout le pays le respect

des principes républicains que de mettre en place des directions d'établissement capables de résister aux pressions en s'appuyant sur une réglementation qui conforte l'autonomie du collège ou du lycée et qui mette leur carrière à l'abri des vicissitudes de la politique locale.

Comme toujours, c'est de l'équilibre que viendra la stabilité.

RENDRE À CÉSAR...

Nos nouveaux interlocuteurs (quels qu'ils soient) auront-ils la hauteur de vue nécessaire pour considérer que l'école, pour jouer son rôle de ciment civique de la société, doit rester neutre et être protégée de la politique politicienne et du clientélisme qui, c'est vrai, semble parfois se développer ?

En même temps, nous ne pouvons ignorer ce qu'énonce la constitution et dont d'ailleurs nous approuvons le principe : « l'organisation de la République est décentralisée » ; la conséquence de cela, c'est que nous ne saurions refuser aux collectivités locales la possibilité d'exercer les missions que la loi leur a attribuées.

En poussant le raisonnement jusqu'à son terme, cela signifie que la définition de notre métier et, plus généralement, de toute la direction (gestionnaire compris) doit inclure le devoir d'assurer des tâches pour le compte de la collectivité de rattachement. Dans cette hypothèse, la décentralisation des personnels de direction et de gestion devient superflue et les moyens pour les collectivités d'assumer leurs responsabilités sont assurés.

Ainsi, la profession rendra à César ce que la décentralisation lui a donné et à la République ce qui lui appartient. ■



snp
den

Jean FALLER
Bureau national

jeanclementfaller@gmail.com

SCONET a-t-il enfin vécu ?

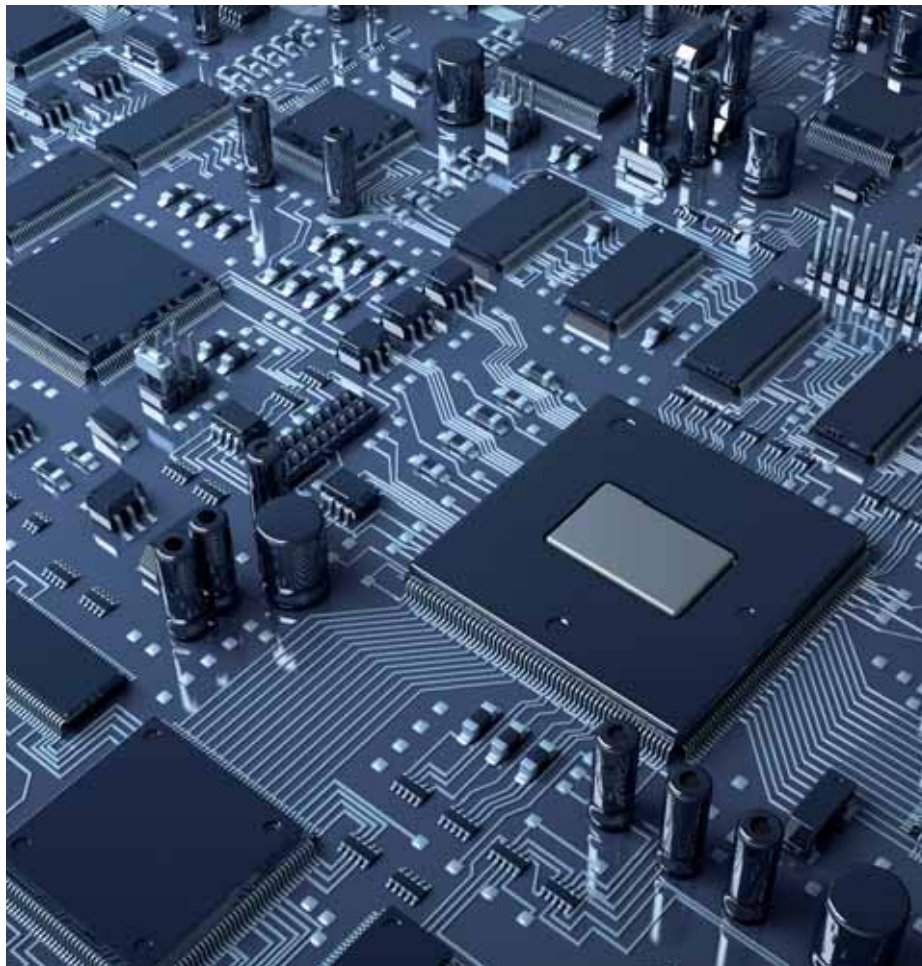
Des centaines d'applications informatiques empilées les unes sur les autres... les mêmes centaines d'applications informatiques sans lien les unes avec les autres... c'est notre quotidien et celui de nos équipes. Cependant, une nouvelle dynamique semble engagée avec la direction générale de l'Enseignement scolaire : des groupes d'utilisateurs et des comités de pilotage sont créés. Une initiative qui montre que le directeur général a le souci de ce dossier et la volonté de le faire avancer.

Dès mars 2006, en pleine « crise SCONET », le SNPDEN a expliqué à nos interlocuteurs du ministère – STSI ⁽¹⁾ et DGESCO – nos demandes pour que les systèmes d'information, dont SCONET est l'un des éléments, répondent aux besoins de nos établissements. De nombreuses réunions plus tard, force était de constater que, si améliorations il y avait, elles étaient totalement imperceptibles pour l'utilisateur alors que, pendant la même période, des applications provocatrices, missiles Scud sans doute destinés à tester notre réactivité, étaient lancées : nous avons alors appelé à ne pas les utiliser ⁽²⁾. Depuis, nous avons toujours maintenu ces consignes.

Dans le même temps, pendant que l'on nous annonçait des évolutions de SCONET (saisie des absences, ouverture de l'applicatif de gestion des notes, offre de services...), le problème lié à l'interopérabilité entre les applications – base élèves, emploi du temps, vie scolaire... pour n'en citer que quelques-unes – demeurait toujours en suspens.

En fin d'année scolaire dernière, SCONET-LPC était généralisé. Faisant fi du travail réalisé par les équipes, une importante opération de ressaisie des items du livret personnel de compétences nous était demandée dans le module SCONET-LPC : la validation des compétences acquises par les élèves se réduisait à une fastidieuse saisie informatique. Nous avons blo-

qué cette remontée d'information, puis levé notre mot d'ordre en communiquant une procédure simple de validation des compétences après que



M. Blanquer, DGESCO, nous a assuré qu'un outil de transfert de données serait développé dans le courant du 1^{er} trimestre de l'année scolaire 2011-2012.

ALORS! OÙ EN SOMMES-NOUS DES INTERFACES AVEC SCONET-LPC?

Dans un courrier très récent, la DGESCO ⁽³⁾ nous informe qu'une procédure d'accréditation permettant le transfert des données saisies au sein d'applications, académiques ou privées, vers SCONET-LPC est mise en place depuis le 15 avril 2011. Nous n'en sommes informés qu'à ce jour et sur notre demande, juste avant notre CSN de novembre. Cette procédure viserait « à vérifier la compatibilité technique, réglementaire et sécurisée (CNIL) des applications candidates ».

Il est intéressant de connaître les critères retenus par la commission nationale d'accréditation :

« Les dossiers de candidatures ont été évalués sur les critères suivants qui devaient être tous réunis de façon simultanée :

- une capacité suffisante de maintenance de l'application,
- un nombre d'élèves potentiellement concernés supérieur à 10.000,
- une politique d'incitation des usagers à déclarer les fichiers à la CNIL,
- l'absence de modification du libellé des items,
- l'absence de modification du libellé des compétences,
- l'absence d'automatisme de la validation des items,
- l'absence d'automatisme de la validation des compétences ».

À l'heure actuelle, il nous est annoncé que 4 éditeurs ⁽⁴⁾ - sur 17 dossiers déposés - ont franchi le protocole de tests techniques et qu'une nouvelle version de SCONET-LPC, complétée par ces autorisations de transfert, a été livrée aux académies dans le courant du mois de décembre.

Pour notre ministère, les premières interfaces sont donc disponibles. Elles rendent possible l'utilisation de l'import des données vers SCONET-LPC, avec des difficultés pouvant être du côté des éditeurs pour intégrer le certificat de sécurité. Nous communiquerons prochainement les commentaires des éditeurs sur ce point.



SCONET EST MORT! VIVE SCONET?

Pas de fausse joie. SCONET est un empilage d'applications disparates qui ne « dialoguent » pas entre elles et qui n'est jamais étudié dans sa globalité, de manière systémique pourrait-on dire. Ainsi, c'est « brique après brique » que le problème est analysé.

Arrêtons-nous un instant sur le portail d'accès aux applications, fastidieuse énumération dans laquelle la dernière application installée, indispensable, donc forcément obligatoire puisque demandée par un service souvent académique, se trouve à la fin de la liste. Voilà une ergonomie préhistorique dont nous demandons le changement. Une nouvelle maquette nous a été présentée le 3 novembre 2011 : les applications sont regroupées par domaines, qui « tiennent » sur une page écran. Pour l'anecdote, ARENB (c'était le nom du portail) sera remplacé par ARENA.

Autre nouveauté attendue et dévoilée à cette même réunion, la refonte de la présentation de la BEE (base élève établissement). Nous avons demandé et obtenu de nos interlocuteurs au ministère de pouvoir tester, dans des établissements que nous aurons choisis, cette nouvelle application. Les tests sont prévus en janvier. Une analyse vous en sera alors communiquée.

Dès 2007, nous avions indiqué que toute société industrielle ou de service qui aurait conçu un si piètre produit aurait inévitablement changé son nom ou l'aurait vraisemblablement retiré du marché. Certes, des correctifs sont

apparus, améliorant quelque peu la situation. Certes, il a même été envisagé un moment de remplacer SCONET par SCONET2.

En 2012, en impulsant une nouvelle méthode de mise en service de cette application, SCONET changera de nom : le ministère retiendra vraisemblablement SIECLE comme acronyme de « système d'information pour les élèves des collèges et des lycées et pour les établissements ».

- 1 STSI : service des technologies et des systèmes d'information.
- 2 SCONET SDO, bien sûr, mais aussi DT-Ulysse ou SIVIS nouvelle forme (voir les *Lettres de Direction* 120, 127, 147, 156...).
- 3 La sous-direction du Socle commun, de la Personnalisation des parcours scolaires et de l'Orientation.
- 4 Nous ne les nommerons pas encore car le ministère nous indique qu'une seconde commission d'accréditation est prévue pour examiner 9 nouveaux dossiers.



Joël LAMOISE
Bureau national

joel.lamoise@snpden.net

EPLE en réseaux et multi-sites : les résultats de l'enquête

Au travers de cette enquête lancée en janvier 2011, nous cherchions à faire un état des lieux précis sur les mises en place plus ou moins « sauvages » de multi-sites ou autres mises en réseau d'EPLE avec quatre questions particulières :

- *l'aménagement du territoire de l'éducation,*
- *la typologie des multi-sites,*
- *la question des seuils critiques au regard de l'organisation administrative, de l'efficacité pédagogique, des budgets,*
- *le fonctionnement ; organisation du travail en équipe ; cadrage ; respect de la charte de pilotage.*

50 secrétaires départementaux (SD) et secrétaires académiques (SA) ont répondu à cette enquête, permettant une analyse sur 25 académies métropolitaines.



Indiscutablement, les expériences actuelles mettent en évidence les limites d'une organisation souvent non réfléchie, non partagée, qui vise plutôt des économies budgétaires sans prendre en compte « l'amélioration du système » ni les conditions de travail des personnels. Ainsi les responsables syndicaux pointent les lassitudes des collègues qui vivent ces situations et leur sentiment de déconsidération professionnelle.

Pour autant, un grand nombre de SD indique la nécessité d'avoir des propositions à faire dans le cadre des discussions à venir avec les rectorats. Chacun sent bien les pressions actuelles et la volonté de nous faire avancer sur ces questions.

MAIS POURQUOI RÉELLEMENT CES QUESTIONNEMENTS ?

Faut-il donc accompagner cette politique de réduction d'emplois de personnels de l'Éducation nationale et pourquoi pas des personnels de direction ? Est-il donc devenu irresponsable de considérer qu'un EPLE nécessite une équipe complète de direction (chef, adjoint, gestionnaire) pour rem-

plir l'ensemble de ses missions ? Les évolutions des métiers de l'Éducation nationale, des textes de références (cf. adjoint gestionnaire) nécessitent-ils que nous repensions « l'équipe de direction » dans sa définition et dans son fonctionnement ? Est-il possible, aujourd'hui, de faire des propositions d'organisations différentes sans être instrumentalisés ni repris pour servir un projet mesquin de réduction de moyens ?

Malgré toutes ces questions, le conseil syndical national (CSN) d'avril 2011 a pris position pour s'engager dans la réflexion et élaborer des propositions concrètes à partir de l'état des lieux que nous faisons aujourd'hui.

LES QUESTIONS DE L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE

L'enquête montre très clairement que l'implantation actuelle des multi-sites répond à une logique de maintien des petits établissements dans le milieu rural. En effet, les questions d'éducation ne sont pas disjointes des logiques d'aménagement du territoire. Le maintien des services publics dans

les zones rurales est souvent un enjeu fort du peuplement de ces zones et un enjeu pour les responsables politiques locaux.

85 % des situations de multi-sites décrites par les collègues dans l'enquête correspondent à la mise en réseau de 2 petits collèges (- de 300 élèves) plus ou moins éloignés.

La problématique de la gouvernance des EPLE, partagée entre l'Éducation nationale et les collectivités territoriales, est centrale dans ces définitions de réseaux, de fusions ou autres regroupements. On comprend bien qu'un conseiller général défende le maintien d'un collège sur son territoire dès lors que l'on connaît les corrélations entre l'existence d'un collège, le développement du bâti, l'évolution des emplois, notamment de services, dans les zones qu'il couvre.

50 % des EPLE multi-sites mettent en liaison 2 ou 3 collèges pour former un regroupement de moins de 500 élèves. Les autres 50 % regroupent des lycées (LGT + LP, LP + LP) pour un nombre d'élèves autour de 700.

4 situations décrites recouvrent des regroupements de plus de 1.000 élèves et s'apparenteraient aux cités scolaires.

Sur 10 départements (répartis sur l'ensemble du territoire national) avec

des expériences de multi-sites, on compte encore 102 collèges, 32 LP et 4 LGT de moins de 300 élèves.

Mais un territoire, c'est une géographie, une histoire, une réalité socio-économique, un urbanisme, une identité culturelle (L. Lemouzy, revue *Pouvoirs locaux*). Et parfois, à l'échelle d'une commune, les acteurs locaux développent des politiques éducatives très volontaristes. Les meilleures intentions produisent alors des inégalités fortes d'offres éducatives sur des territoires pourtant très proches. C'est pourquoi le SNPDEN s'est toujours positionné pour un travail de diagnostic et de définition de projets avec les acteurs locaux, éléments essentiels de la réussite d'un projet de fusion ou de regroupement qui doit viser l'amélioration du système éducatif et la réussite de tous les élèves.

TYPOLOGIE DES MULTI-SITES DÉCRITS PAR LES SD

- **Les cités scolaires**: un ensemble immobilier unique, une direction unique, des personnels de direction adjoints sur chacune des unités qui composent la cité, un CA par unité.
- **Le réseau d'EPL**: des expériences existent déjà dans le cadre des RAR/ECLAIR, avec un collège et des écoles primaires, et décrivent des projets « d'école du socle » ; il s'agit là de travail collaboratif et d'action éducative coordonnée sans qu'il y ait de modification des structures juridiques et administratives.
- **La fusion d'EPL**: souvent deux lycées, LP ou LGT, l'un absorbant l'autre. L'équipe de direction s'organise avec un chef et souvent deux adjoints, par transformation d'un poste de chef en poste d'adjoint. Les collègues regrettent souvent « la disparition » d'un poste de personnel de direction dans leur département.
- **Les multi-sites labellisés « SNPDEN »** (référence à la charte de pilotage): un EPLE regroupant plusieurs unités pédagogiques de petite taille et peu éloignées, dirigé par un chef d'établissement qui sera secondé par un chef de direction adjoint par unité. Chaque unité sera dotée d'un CPE ; un gestionnaire complètera l'équipe de direction de l'EPL. Ce sont seulement 20 % des situations décrites par les collègues.

LES SEUILS CRITIQUES

44 % des multi-sites décrits par les SD forment des entités de moins de 350

élèves. Dès lors, dans la plupart des cas, un personnel de direction s'épuise entre deux sites, deux conseils d'administration (CA), avec un sentiment d'insatisfaction professionnelle croissant au fil des mois.

Cette organisation ne règle pas les questions de stabilisation des équipes, de recrutement des assistants d'éducation, de cohérence du projet. Plusieurs témoignages montrent qu'il y a peu d'échanges de pratiques entre les enseignants dans ces multi-sites.

Parallèlement, quelques fusions ou regroupements de gros lycées voient le jour au sein de grandes villes constituant alors des entités de plus de 1.500 élèves. Argumentés autour de la cohérence de l'offre de formation, des parcours d'élèves sur certaines zones, ces projets s'appuient sur des logiques de territoires.

Pourtant, des voix de sociologues s'élèvent actuellement pour opposer cette logique à une logique de mobilité, plus propice à la mixité sociale et à l'égalité des chances. François Dubet met en garde contre « l'assignation à un territoire » qui est, « à terme, inégalitaire ». « Même si le quartier est difficile, ses habitants l'aiment car il les protège du mépris qu'ils peuvent ressentir dans d'autres quartiers ». Cette analyse, étayée par des statistiques précises, font dire au sociologue que « les territoires font la société mais ils la font autant qu'ils peuvent la défaire ». Là encore, la nécessité d'une analyse fine d'un diagnostic de territoire apparaît dès lors que le projet est guidé par la réussite de tous au sein du système éducatif. D'autant que l'on peut questionner ces logiques différemment si l'on se situe dans la scolarité obligatoire (- de 16 ans) ou post 3^e.

Si l'on s'en réfère à la charte de pilotage qui prévoit une équipe de direction complète dans les EPLE de 3^e catégorie au moins, peut-être faut-il en déduire « une taille ou un seuil critique » d'établissement qui permette de bâtir un projet cohérent sur un territoire réfléchi.

LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉQUIPE DE DIRECTION

56 % des multi-sites ou autres regroupements d'EPL regroupent plus de 500 élèves, des établissements divers avec des équipes de direction complètes. Et pourtant, les fonctionnements décrits par les collègues montrent des lourdeurs administratives, des difficultés à fonctionner.

La plupart des situations multiplient les CA et autres instances, comme les réunions diverses. Dans la majorité des

cas, les collègues notent la non prise en charge des coûts de déplacements et les problèmes de classements des EPLE multi-sites.

Lorsque les multi-sites regroupent des EPLE de types différents, les problèmes liés aux conventions avec les différentes collectivités territoriales, les questions de statuts des personnels, se complexifient.

Alors que nous pourrions imaginer que cette organisation permettrait d'appliquer le texte sur le temps de travail des personnels de direction, il semble qu'au contraire, les collègues soient soumis à un stress encore plus grand.

Avec les missions qui s'alourdissent, notamment sur celle de la gestion des personnels, très chronophage, il faudra élaborer les textes et trouver la forme juridique appropriée qui permettent une gestion efficace, au sein de l'équipe de direction, de ce nouvel EPLE multi-sites.

La solution réside probablement dans la fusion des établissements qui permet le rattachement à une seule collectivité territoriale et la mise en place d'un seul CA. Les négociations tripartites rectorat/collectivité/EPL devront alors prendre en compte la réorganisation matérielle et l'étude du classement du nouvel EPLE qui devra bénéficier à toute l'équipe de direction, l'objectif premier étant, bien sûr, l'amélioration du service public mais aussi celle de nos conditions de travail (notamment pour les collègues qui travaillent seuls dans de toutes petites unités).

En tout état de cause, les SA et SD notent qu'ils sont rarement associés à la réflexion concernant la création de multi-sites, souvent, à peine évoquée en groupe « Blanchet ».

Il faut espérer que les résultats des dernières élections professionnelles rappelleront aux recteurs le professionnalisme des personnels de direction, leur expertise et la représentativité du SNPDEN pour avancer sur ce dossier passionnant des multi-sites.

Au-delà de la motion votée au CSN de novembre 2011, le congrès de mai 2012 sera l'occasion pour nous d'échanger sur cette question des multi-sites et, finalement, d'imposer un cadre de négociations dans les académies à partir d'un texte national qui définisse nos choix. ■



Dominique FAURE

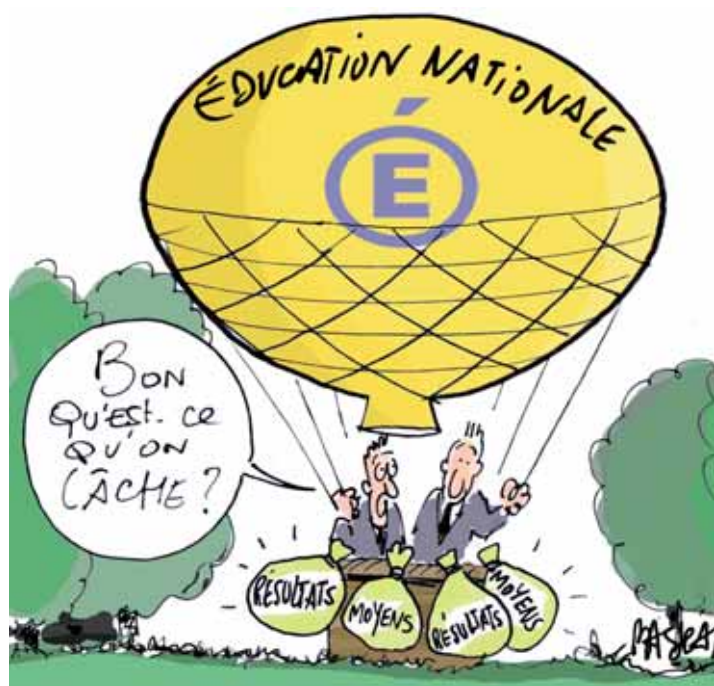
Bureau national

Commission « métier »

dominique.faure@ac-nantes.fr

Pilotage par les résultats et éthique

Conséquence de la réforme de l'État et de la modernisation des services publics, initiées dans les années quatre-vingts, le pilotage par les résultats a véritablement commencé à s'imposer dans l'Éducation nationale à partir de 2001 avec la loi organique sur les lois de finances (LOLF). C'est ainsi que notre ministère s'est astreint à raisonner sous forme de programmes avec des objectifs déterminés, des moyens affectés et des performances attendues.



À la culture du « guichet » largement répandue à tous les niveaux de notre administration a succédé la culture de l'efficacité (mesure du résultat par rapport aux objectifs fixés) et de l'efficience (mesure du résultat par rapport à l'utilisation optimale des moyens).

Ce processus, amorcé par la création en 1986 de la direction de l'Éducation et de la Prospective (DEP) puis, en 2000, du Haut Conseil de l'Évaluation et de l'École (HCEE), a trouvé sa traduction législative par la mise en place, en 2006, du socle commun des connaissances à la fin de la scolarité obligatoire. Base culturelle commune à tous les Français, première étape de la formation tout au long de

blissement et de la classe. Bref! un véritable séisme culturel dont on n'a pas fini de vivre – pour certains de subir – les secousses et les répliques.

LES ARGUMENTS EN FAVEUR DE L'OBLIGATION DE RÉSULTATS

Cependant, les arguments présentés pour défendre la nécessité d'une telle (r)évolution ne sont pas sans pertinence:

- L'école coûte cher et, en période de budget contraint et contraignant, aucune dépense – même éducative –

ne peut échapper à l'œil sourcilieux des gestionnaires locaux, nationaux et européens.

- Le savoir n'est plus le domaine réservé de l'École. L'initiation codifiée et ritualisée qu'elle exige est largement concurrencée par d'autres sources telles que l'Internet et les réseaux sociaux. Par ailleurs, si on ajoute à cette « désacralisation » le fait qu'en 2011 un jeune sur six quitte le système éducatif sans qualification, on comprendra mieux la légitimité de cette politique d'évaluation.
- Pourquoi l'évaluateur ne serait-il pas lui aussi évalué? Loin d'être populiste, cet argument, frappé du coin du bon sens, prend toute sa force si on se rappelle qu'il est inscrit dans les articles 14 et 15 de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*. L'École se doit de rendre compte de son action devant le peuple! Il est paradoxal de constater que cette disposition révolutionnaire (au sens historique) est considérée de nos jours par certains comme révolutionnaire (au sens culturel et moral)!
- L'École pour tous, l'École pour chacun. Après avoir relevé – avec succès – le défi de la massification de l'enseignement, l'École doit maintenant relever celui de la diversification des parcours et de la personnalisation des apprentissages. Face à un public varié, avec des besoins différents, une politique éducative et pédagogique beaucoup plus réactive et efficace doit progressivement s'installer. La performance, l'individualisation, le résultat, l'évaluation...

MAIS L'ÉDUCATION ET LA PÉDAGOGIE PEUVENT-ELLES SE SOUMETTRE SI FACILEMENT À L'OBLIGATION DE RÉSULTATS ?

Rien n'est moins sûr et pour plusieurs raisons :

- L'activité éducatrice ne peut se résumer à la satisfaction d'objectifs chiffrés. Les pourcentages de réussite au DNB et au BAC, les taux de doublement, les flux d'orientation doivent-ils dicter leur loi ? Assurément non car il est clair que le moyen de mesure qu'est la statistique n'arrivera jamais à jauger les objectifs fondamentaux de l'École : l'accès au sens des savoirs, la parole socialisée et la formation de l'homme et du citoyen.
- L'obsession de l'obligation de résultats peut aussi conduire à des dérives inquiétantes : pratiques généralisées du bachotage, renforcement de la concurrence entre établissements, procédures d'orientation sélectives... En clair, un encouragement indirect à la dépendance des jeunes à l'égard de l'adulte en favorisant une angoisse et un sur-activisme préjudiciable aux élèves.
- L'imputabilité des résultats est également aléatoire, voire injuste. En effet, quelle est la part respective de l'établissement, de la classe, de chaque professeur sur les performances des élèves ? La réussite scolaire d'un élève est certes un résultat mais d'abord le résultat d'une convergence de facteurs : sa motivation, l'influence de son milieu familial, les effets de son réseau amical et de son environnement socioculturel. L'expérience et l'honnêteté attestent que l'influence de l'école n'est pas forcément la plus déterminante dans le résultat final.

ALORS « POUR » OU « CONTRE » CE PILOTAGE PAR LES RÉSULTATS ?

Tout en enfilant ma casquette de chef d'établissement et fort de mes origines normandes, je réponds « oui » et « non » :

- Oui à cette logique de chiffres car elle a le mérite de me fournir des éléments de réflexion pour guider mon action au quotidien.
- Oui car j'ai besoin de savoir où je vais, comment j'y vais et de quelle manière.
- Oui car il est important, si je suis proviseur, que j'affiche le taux de doublement de 15 % en fin de seconde pour que l'on trouve collectivement les moyens de le faire baisser.
- Oui si je me rends compte, en tant que principal et grâce à l'aide d'indicateurs

de suivi de cohortes, que mes anciens élèves de 3^e ont – majoritairement et étonnamment – des résultats décevants au lycée professionnel ou général. Dans ce cas, une mobilisation s'impose...

- Oui si je sais croiser des indicateurs. En effet, comment se féliciter d'un taux de doublement de 5 % en fin de seconde si le taux de non passage en fin de première est de 20 % ? Alors oui, bien entendu, les résultats au bac seront excellents mais à quel prix ?

Mais je réponds aussi « non » :

- Non si cette obligation de résultats m'amène à obtenir un taux de réussite au bac de 95 % suite à une sélection drastique en seconde et en première. Et je pourrais multiplier les exemples...
- Non et mille fois non si cette « dictature des chiffres » m'invite à l'ambiguïté plutôt qu'à la transparence et m'entraîne à renier mon âme d'éducateur et de pédagogue.

LE PILOTAGE PAR L'ÉTHIQUE

On me rétorquera que personne - y compris ma hiérarchie - ne me pousse à cette extrémité. Ce qui est exact car il est vrai que je dispose, en tant que chef d'établissement, d'une appréciable marge d'autonomie et de responsabilité qui me permet de trouver un équilibre entre les « chiffres et les êtres », entre les objectifs mesurables et l'éducation des personnes. C'est ce que j'appelle, avec d'autres, une obligation d'éthique.

Ce pilotage par l'éthique s'appuiera sur une conviction : si le dressage s'évalue, l'éducation « s'estime » au sens d'une mesure maladroite car humaine mais surtout au sens d'une considération due à autrui. En d'autres termes, « évaluer les résultats des élèves pour les corrélés de manière mécanique avec les moyens mis en œuvre relève de l'imposture » (Philippe Meirieu).

Ce pilotage donnera autant – sinon plus – d'importance aux moyens qu'aux résultats. Cette obligation de moyens – beaucoup plus impliquante – me conduira à favoriser toutes les initiatives de nature à motiver les élèves et à les rendre acteurs dans leurs apprentissages. C'est ainsi que je m'attacherai à

faire vivre les structures de concertation, à dynamiser le CDI (lieu par excellence de la transversalité), à tout faire pour limiter l'absentéisme des élèves et à veiller au respect des personnes et des biens.

« Trop simple pour être raisonnable » (Claude Pair), le pilotage par les résultats doit être tempéré et corrigé par un pilotage qui se centre sur les processus mis en œuvre. Par exemple, la question « dans quelle mesure est-ce que je favorise la réussite des élèves ? » est beaucoup plus exigeante que la question « dans quelle mesure les élèves réussissent-ils ? » Mais n'est-ce pas cette exigence qui fait la grandeur de notre métier ?

EN RÉSUMÉ ET POUR CONCLURE

À trop se centrer sur les résultats, le danger est de stigmatiser l'élève qui ne travaille pas assez, le parent qui démissionne, les professeurs qui font mal leur travail.

En revanche, à trop se centrer sur les moyens, on prend le risque de piloter à vue sans cap fixé et au gré de vents souvent défavorables. On se prive aussi de repères qui peuvent signaler un danger ou indiquer une bonne route.

La recherche d'un pilotage qui articule, de façon équilibrée, moyens et



résultats est évidemment la voie de la sagesse... Il exige conviction, lucidité, transparence, courage et s'exerce avec des procédures, des objectifs et surtout des valeurs.

Pour conclure : obligation de résultats (certes, mais à nuancer), obligation de moyens (assurément) mais obligation d'éthique (essentiellement) ! ■



Marc PERRIER
Bureau national

marc.perrier@ac-limoges.fr

Des collègues témoignent sur leur travail dans un établissement ECLAIR.

Je pilote un ECLAIR

Laurence Eugénie

Principale

Collège Jules Vallès

La Ricamarie, académie de Lyon



Lors du mouvement 2010, j'ai demandé un poste de personnel de direction dans l'académie de Lyon, plus précisément dans le département de la Loire.

J'ai appris, en juin, que j'étais nommée en tant que principale dans un collège périurbain à 10 minutes de Saint-Étienne. Très rapidement, j'ai collecté des informations relatives à l'établissement à partir du site de l'académie de Lyon. J'ai appris ainsi qu'il était en zone d'éducation prioritaire et plus spécifiquement en réseau de réussite scolaire (RRS). N'ayant jamais travaillé en RRS, j'ai poursuivi mes recherches et ai lu les textes fondateurs de l'éducation prioritaire.

DÉBUT JUILLET

J'ai rencontré mon prédécesseur pour un premier contact et récupéré goulûment toutes les informations qui pourraient m'aider à assurer plus efficacement dans mes nouvelles missions. J'ai visité l'établissement, planifié mon déménagement et mon installation qui s'est avérée, pour cette dernière, très compliquée durant la première année ; l'appartement était insalubre et n'a pas été libéré à la

période fixée. Cet appartement avait abrité durant quelques mois des membres de la famille d'un personnel d'éducation de l'établissement.

LE 20 AOÛT 2010

J'ai pris mon poste et ma collègue m'a passé peu à peu le relais. Elle m'a appris que le collège (160 élèves – 8 divisions – climat scolaire calme mais des élèves en très grande difficulté scolaire) était dans le dispositif CLAIR mais elle n'avait pas plus d'informations.

Je me suis alors enquis du *Bulletin officiel* n° 29 du 22 juillet 2010 qui précisait que le dispositif CLAIR 2010-2011 était en phase expérimentale à la rentrée scolaire 2010. Son annexe renseignait les établissements concernés. Dans la Loire, nous étions deux collèges RRS à bénéficier de cette expérience.

À la lecture de cette circulaire, mon appréciation a été très positive. J'étais fière de la confiance qui m'avait été accordée, moi la nouvelle venue dans l'académie et n'ayant que 9 années d'expérience dans la fonction.

À travers mes nombreuses lectures concernant l'histoire de l'éducation prioritaire durant cette année 2010, j'ai perçu peu à peu les enjeux de cette expérimentation (performance recherchée sur le plan des résultats scolaires, adaptation des parcours des élèves pour permettre à chacun de réussir sa scolarité ; développer des stratégies pour réguler la fuite des effectifs dans les établissements difficiles ; réduire la ségrégation territoriale et recomposer socialement les EPLE ; améliorer la qualité des enseignements etc.), les possibilités de faire progresser les pratiques d'enseignement mais aussi la transformation du métier de chef d'établissement, le passage progressif de la position de *manager* à la fonction de *leadership*, les tensions afférentes,

l'accroissement des responsabilités. Le modèle éducatif anglo-saxon poursuit son imprégnation. Les préconisations incitent à déléguer davantage. Je veux parler ici des missions des préfets des études.

L'ENJEU DE LA PRÉRENTRÉE

Fin août, je me suis attelée à préparer mon discours de prérentrée et je ne doutais pas que les équipes seraient surprises par la teneur de cette circulaire publiée en plein été. N'en demeure pas moins qu'il fallait que je puisse répondre à certaines questions et trouver les arguments qui justifiaient l'intégration de notre collège dans le dispositif.

Lors de la réunion de prérentrée, j'ai informé les équipes du choix que le recteur avait fait concernant notre établissement, à savoir qu'au regard des taux de réussite au DNB ainsi que du pourcentage de PCS très défavorisés, l'EPLE était classé CLAIR.

La réflexion que j'ai alors entendue le plus fréquemment durant cette première journée fut « on en a assez des expérimentations, pourquoi encore notre collège ? ». J'ignorais que cet établissement avait été engagé de 2008 à 2009 dans le projet Cohn Bendit.

PRÉFET DES ÉTUDES, IA-IPR RÉFÉRENTS

Le même jour, j'étais pressée par l'institution de nommer des préfets des études.

Mon prédécesseur m'avait conseillée sur le choix à faire et, ne connaissant aucun membre de l'établissement, je fus bien aise de son aide.

Les deux collègues enseignants pressentis préfets des études (1 pour deux niveaux) ont accepté rapide-

ment cette nomination. Nous devons ensuite travailler ensemble sur leur lettre de mission. Mais je n'avais alors aucun recul et je souhaitais prendre le temps d'observer ce collège dont la réputation repose sur des rumeurs sans fondement.

J'ai ressenti une pression importante. Durant les premiers mois, une à deux fois par semaine, j'étais sollicitée de rapporter les éléments que j'avais mis en place dans le cadre du dispositif : préfets des études, leurs missions, les innovations, les expérimentations.

Des IA-IPR référents CLAIR ont été désignés pour m'accompagner dans la démarche expérimentale. Je les sollicitais aussi lors d'un conseil pédagogique et une réunion d'informations auprès des équipes qui refusaient le dispositif.

CONVAINCRE

Contestations, pétitions, motions et une fermeture de l'établissement orchestrée par un personnel de l'établissement n'ont nullement empêché la mise en place d'un PASI (projet académique de soutien à l'innovation) auprès d'élèves de 6^e, expérimentation accompagnée par le centre académique de ressources de Lyon.

De plus, même si CLAIR résonnait en fond de tâches, je me suis attachée à leur démontrer régulièrement que, grâce à l'autonomie – certes relative car contrôlée – que nous donnait le dispositif, nous avions l'opportunité de faire progresser nos pratiques. L'une des préfètes des études, bien qu'opposée par principe au dispositif CLAIR, s'est révélé être la coordonnatrice de plusieurs actions innovantes et mon assistante dans l'organisation et l'animation de l'établissement jusqu'à sa mutation à la rentrée 2011.

L'un des leviers importants que nous avons utilisé pour mettre en place notamment les dispositifs d'accompagnement des élèves à la rentrée scolaire 2011 a été la DGH qui nous a été octroyée. Même si celle-ci a été modifiée par l'inspection académique à plusieurs reprises jusqu'à la veille de la rentrée, m'obligeant à revoir les emplois du temps des classes et des enseignants (dont 16 sur 21 sont nouvellement affectés dans mon établissement en tant que TZR et 14 sur 21 sont en postes partagés), il n'en demeure pas moins que nos besoins ont été satisfaits comparés à certains établissements voisins.

En outre, en tant qu'établissement ECLAIR à la rentrée 2011, nous avons

bénéficié du maintien des supports budgétaires concernant les 9 CUI (contrat unique d'insertion écoles/collège), 6 AED (assistant d'éducation : 1 TP temps plein école/2 TP et 3 MT mi-temps collège, 2 agents de prévention et de médiation (1 TP, 1 MT/collège-recrutés par le conseil général). Nous bénéficions aussi de deux membres de l'équipe mobile de sécurité en cas de besoin.

CETTE ANNÉE 2011-2012

J'ai demandé la mise en place d'un accompagnement pour les enseignants volontaires. La prise en compte précoce de ma demande par le centre académique de ressources permet de travailler *in situ* sur les situations d'apprentissage dans des contextes de classes difficiles, la gestion du stress qu'elles génèrent, à raison d'une à deux demi-journées par mois.

Enfin, lorsque l'établissement a besoin d'un suppléant dans l'une ou l'autre discipline, je mentionne l'étiquette ECLAIR pour que notre collège passe en priorité. Cela marche-t-il ? Oui dans certaines disciplines, non lorsqu'il n'y a pas de vivier dans certaines autres (par exemple, en histoire-géographie-éducation civique : 3 semaines sans enseignant).

EN GUISE DE CONCLUSION

Après un an et demi de « CLAIR/ECLAIR » dans l'établissement que je pilote :

- La stabilité des équipes semble difficile à assurer car les TZR nommés le sont par défaut cette année mais l'hypothèse pour un TZR de demeurer sur un poste pendant plusieurs années s'il veut s'engager dans un établissement ECLAIR est un bon compromis.
- Les enseignants affectés n'ont pas ou peu d'expériences d'enseignement auprès d'élèves difficiles et en grandes difficultés scolaires ; il y a nécessité de les accompagner et donc de solliciter les ressources du rectorat. En tant que chef d'établissement, il faut être à leurs côtés, les écouter, les entendre, leur faire confiance. Ce n'est pas juste une histoire de bienveillance mais bien de présence effective au quotidien.
- Les enseignants sont en grande partie en postes partagés ; il est souvent difficile d'avoir les équipes au complet pour des réunions et nous utilisons fréquemment les

services du Web pour diffuser les informations internes.

- 3 professeurs d'EPS pour un besoin de 37 heures ; 2 professeurs d'espagnol pour un besoin de 12 heures ; 3 enseignants de mathématiques pour un besoin de 33,5 etc. Cause : l'absence d'enseignants volontaires pour venir dans notre collège lors du mouvement inter et intra.
- Malgré la charge de travail de chacun et la difficulté à réunir régulièrement tous les enseignants, quatre enseignants ont accepté d'être chargés de projet, projets expérimentaux basés sur des semaines à thèmes (impliquant entre autres pour les professeurs d'enseigner en binôme et des disciplines différentes devant une même classe).
- Il est nécessaire d'avoir une équipe de direction efficace ayant de l'allant ; la possibilité de choisir ses collaborateurs proches est primordiale, nécessaire.
- Le refus de principe par les personnels d'enseignement, d'éducation, du social et de la santé de l'établissement que l'établissement soit classé CLAIR en 2010 n'a aucunement gêné la modification de certaines pratiques (ex : la mise en place de rituels avant l'entrée en classe).
- Le passage en ECLAIR se manifeste par le non unanime à la désignation d'un préfet des études pour la rentrée 2011. Trois raisons sont évoquées : l'absence de décharge pour trois enseignants qui auraient été intéressés, le fait d'être en poste partagé pour deux d'entre eux, le non catégorique pour les autres.
- Ce dont je n'ai pas parlé : les difficultés de travail sans une vraie équipe de direction ; les lettres de missions des préfets des études ; les fiches de poste ; les relations de travail IA-IPR référents/chef d'établissement : la place de chacun ? la collaboration IEN/chef d'établissement-ECLAIR et l'école du socle commun.

Jean-François Couchard-Develotte

Principal

Collège Michelle Pallet

Angoulême, académie de Poitiers



EN QUOI CONSISTE TON TRAVAIL ?

Le travail d'un personnel de direction en programme ECLAIR est d'abord un travail de chef d'établissement. À ce titre, il comporte donc toutes les missions que l'on trouve déjà dans un établissement classique (pilotage pédagogique, management, administration et gestion...).

QUELLES SONT LES SPÉCIFICITÉS DE CES ÉTABLISSEMENTS ÉCLAIR ?

Elles sont nombreuses. La plus intense est sans conteste le pilotage d'un réseau d'écoles en lien avec celui de l'établissement. Le haut de la pyramide est constitué par le pilotage pédagogique du réseau qui détermine toutes les politiques conduites de l'école maternelle à la fin du collège. Le concours de l'IA-IPR référent et de l'IEN, tous deux très impliqués, conjugué au suivi vigilant de l'IA-DSDEN permettent une dynamique fondatrice.

Les moyens, y compris humains, pour permettre ce développement sont importants. Ainsi, un établissement ECLAIR bénéficie d'assistants pédagogiques mais aussi de professeurs supplémentaires qui, comme le spécifie la circulaire de 2006 ⁽¹⁾, ont la moitié de leur service à disposition du réseau. La DHG elle-même est plus « accompagnante ». Enfin, des ressources financières sont octroyées, même s'il convient de consacrer un temps certain à les rechercher.

Ces moyens ne sont pas le fait du hasard. Ils viennent tenter de pallier, par le principe d'équité, la grande difficulté scolaire et sociale que présente un très grand nombre d'élèves accueillis. Ainsi le collège Michelle Pallet

compte actuellement 29 nationalités et plus de 80 % de CSP défavorisées. L'individualisation du parcours des élèves y est donc très développée. Notons d'ailleurs ici qu'il n'est pas étonnant d'accueillir aussi des élèves en développement précoce ou qui suivent parallèlement une carrière artistique. Les familles savent en effet qu'un suivi personnalisé leur sera proposé, comme il l'est par ailleurs pour chaque élève.

Au regard de cette fragilité scolaire assez généralisée, les équipes du premier et du second degré travaillent ensemble et sont très solidaires, ce qui permet une véritable dynamique pédagogique. Les projets sont très nombreux et notre effort consiste actuellement à faire progresser l'innovation pédagogique dans les pratiques de la classe.

La seconde spécificité consiste en un grand nombre de partenariats qu'il faut entretenir en priorité, et plus encore que dans un collège « ordinaire », avec les parents d'élèves, les centres sociaux et autres maisons des jeunes (trois sur notre secteur de collège), les centres médico-éducatifs, les entreprises, les associations de médiation et d'éducateurs spécialisés, mais aussi avec les partenaires institutionnels que sont la préfecture, le conseil général et la mairie d'Angoulême. Notre établissement est donc lui-même au cœur d'un réseau et, à la prise de poste, il faut savoir nouer rapidement des relations avec tous ces partenaires. Un des objectifs majeurs consiste donc à mettre toujours plus en cohérence ces différents réseaux.

Il y aurait bien d'autres spécificités à évoquer mais il me faut surtout insister sur ma nécessaire présence aux portes du collège comme dans la salle des professeurs pour apprécier tous les jours le climat du collège, écouter les collègues et entretenir avec eux une relation cordiale tant leur engagement sur le terrain est important.

PAR QUELLE MODALITÉ AS-TU ÉTÉ AFFECTÉ ?

Notons tout d'abord que je n'ai pas été affecté en 2009 sur un établissement ECLAIR mais bien à l'époque sur un établissement « réseau ambition réussite ». J'ai obtenu ce poste après avoir occupé un poste d'adjoint dans un collège (George Onslow à Lezoux)

dans lequel l'équipe de direction était chargée de l'animation d'un réseau d'éducation prioritaire « enfants du voyage » sur le Puy-de-Dôme, réseau qui a permis de scolariser, avec l'appui d'associations militantes, plus de 90 % des élèves enfants du voyage dans le second degré dans ce département. Soulignée par l'inspecteur d'académie lors de l'entretien d'évaluation, cette compétence m'a sûrement permis d'accéder à ces responsabilités. Peut-être aussi que mon expérience dans le premier degré a été valorisée sur ce poste qui nécessite, en effet, de bien connaître le fonctionnement et les modalités de ce degré d'enseignement. Enfin, et cela n'est pas un détail en matière de mouvement, j'avais émis des vœux sur dix académies différentes puisqu'il s'agissait de ma première demande sur un poste de chef d'établissement.

LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ?

La principale difficulté rencontrée fut celle d'avoir peu d'éléments dans la transmission des dossiers suivis par mon prédécesseur. C'est principalement grâce à Anne Chatelain, principale adjointe alors en poste dans ce collège, Fabien Alary alors secrétaire du comité exécutif, et Brigitte Fonds-Guingal, directrice adjointe de SEGPA, que j'ai pu prendre pied dans ce réseau. À ce sujet, je pense d'ailleurs que notre syndicat devrait engager une véritable réflexion qui pourrait aller jusqu'à mettre au point un *vade-mecum* permettant d'optimiser la transmission et la passation des dossiers lors des mutations. Ce type d'établissement, plus que tout autre, a son histoire, ses modalités, ses expériences qu'il faut absolument connaître avant d'engager quelque démarche que ce soit. Enfin, la multiplicité des dossiers qui ne sont pas forcément développés dans d'autres établissements (contrat urbain de cohésion sociale, cordée de la réussite, mallette des parents...) nécessite une réelle anticipation et connaissance des dispositifs cités.

À cela s'est ajoutée pour moi la difficulté, certes très stimulante, d'endosser la pleine responsabilité d'un établissement qui marque le fossé qui existe entre le métier d'adjoint et celui de chef.

Une autre difficulté, de taille, est apparue plus récemment : le poste

d'adjoint, à la rentrée dernière, n'a pas été renouvelé, ce qui a durci une tâche déjà complexe. Ce changement a cependant été l'occasion d'organiser autrement, de rationaliser le fonctionnement de l'établissement et de déléguer davantage. De même, j'ai investi plus encore dans les week-ends pour essayer de finaliser ce que les cinq premiers jours de la semaine ne me permettaient pas de terminer !

Mais les efforts sont bien vite récompensés : la reconnaissance et le soutien des familles, des élèves, de l'équipe enseignante et des pairs mais aussi celle de l'institution qui a réellement su reconnaître mon travail dans ce nouveau cap, ont été fort précieux.

QUELS SONT LES LEVIERS MOBILISABLES ?

Un premier levier consiste à savoir former ses collaborateurs aux objectifs fixés pour leur déléguer un certain nombre de missions car, dans ce type de réseau, on ne peut réussir seul.

Un second consiste à valoriser auprès des élèves, des parents mais aussi des enseignants eux-mêmes toute la valeur ajoutée que savent apporter les enseignants de ce réseau. Ainsi la communication positive, la valorisation des résultats auprès des habitants des quartiers mais aussi dans la presse est importante car les acteurs eux-mêmes ne sont pas toujours convaincus des fruits produits par leur engagement.

Je crois qu'une des qualités essentielles consiste à savoir placer les curseurs au maximum, sans jamais dépasser les limites. À ce titre, il est donc essentiel d'obtenir la confiance et l'adhésion des enseignants, des agents et des membres de l'équipe administrative. Peut-être que le fait aussi d'habiter en permanence le quartier où je travaille et donc de fréquenter les parents d'élèves dans les différents lieux de vie, m'a permis de montrer un visage humain qui a contribué, aux côtés des résultats obtenus, à la remontée des effectifs.

De même il faut savoir que le fait d'être très souvent en contact avec les services de l'inspection académique et ses instances dirigeantes permet d'avoir des échanges nourris et fructueux pour la mise en place d'une réflexion et d'un pilotage plus performant.

QUEL REGARD PORTES-TU SUR CE TYPE DE STRUCTURE ?

Selon moi, diriger un établissement ECLAIR constitue une expérience stimulante et enrichissante qui permet de faire évoluer radicalement son point de vue sur la façon de piloter un établissement.

Est-il prétentieux de dire que ces établissements se trouvent à l'avant-garde de ce qui se passe en matière d'éducation ? Je crois personnellement qu'ils font l'objet d'une attention particulière de la part de notre institution et qu'ils sont un laboratoire que le « I » d'innovation est venu souligner. Il nous faut nous engager dans une évolution de notre système éducatif pour sortir de la phase de massification de l'éducation et l'emmener vers une efficience plus grande encore par le développement de la personnalisation et de l'individualisation des parcours, tout en gardant la nécessaire part commune qui fonde le socle de notre école républicaine.

J'attends personnellement avec impatience la définition de ce que sera la nouvelle GRH car, là aussi, il nous faut trouver de nouvelles solutions pour sortir de l'impasse qui consiste à recevoir souvent les plus jeunes enseignants dans ces établissements délicats.

LES CONSEILS À DONNER AUX FUTURS POSTULANTS ?

Le premier conseil est bien évidemment celui d'avoir une forte capacité de travail et beaucoup de temps à consacrer à sa vie professionnelle. À cela s'ajoutent la nécessité d'une hygiène de vie remarquable et l'endurance d'un coureur de fond.

Le deuxième consiste à bien connaître l'histoire de l'éducation prioritaire ⁽²⁾ et à ne pas demander un tel poste simplement pour sa localisation (même si Angoulême est une ville vraiment agréable) mais bien pour les missions qui y sont à accomplir.

De la même façon, il s'agit d'avoir une connaissance aiguë de la sociologie de l'école et surtout des leviers développés actuellement en matière d'innovation (et donc d'avoir une appétence particulière pour ce domaine), là où nous réfléchissons nous-mêmes à la mise en place de ce que pourrait être un « CM-6 », c'est-à-dire un niveau

charnière qui réunirait les équipes du premier et du second degrés pour articuler mieux encore la liaison école-colège.

Il faut aussi savoir accepter les remises en cause profondes que peuvent générer des situations de crise et avoir une personnalité qui permette de se faire respecter des quelques élèves délicats. Il faut aussi être capable d'empathie envers les familles qu'il faut très souvent accompagner vers les solutions propices à améliorer les résultats scolaires de leurs enfants.

Un autre conseil pourrait être de recommander aux postulants de se syndiquer car les échanges avec les collègues et les informations que relaye le syndicat constituent un véritable appui.

Pour résumer tout cela, un seul conseil prévaut : il faut absolument essayer !

1 cf. BOEN n° 14 du 6 avril 2006.

2 Et ce du BOEN n° 27 du 9 juillet 1981 à celui n° 29 du 22 juillet 2010 mettant en place l'expérimentation du programme ECLAIR et tout particulièrement les rapports Simon/Moizan de septembre 1997 et Armand/Gille d'octobre 2006.

Sébastien Parey

Principal-adjoint stagiaire
Collège Romain Rolland
Nîmes, académie de Montpellier



Après 10 ans en tant que CPE et 1 an de faisant fonction, j'ai décidé de franchir le pas en passant le concours de personnel de direction que j'ai obtenu cette année. Mon rang au classement m'a permis de « décrocher » l'académie de Montpellier. Il faut dire qu'après un séjour de 4 ans en Polynésie et un passage par la Charente-Maritime le soleil commençait à nous manquer !

ÊTRE STAGIAIRE DANS UN ÉTABLISSEMENT « ÉCLAIR » : UN CHOIX « ÉCLAIRÉ »

Cette affectation n'a pas été subie mais choisie. Dans l'académie de Montpellier, nous étions 10 stagiaires (dont 3 entrants) pour 13 postes, dont 3 établissements « ÉCLAIR ». J'avais envie de travailler dans « l'Éducation prioritaire » mais, avant de faire mon choix, j'ai préféré venir sur place pour me rendre compte de l'ambiance qui régnait dans cet établissement. Après avoir rencontré une grande partie des personnels de l'établissement, j'ai tout de suite compris que je m'y sentirais bien, même si le passage du collège de réseau ambition réussite en « ÉCLAIR » n'était pas sans poser quelques tensions (en particulier la mise en place des préfets des études).

Seule ombre au tableau, le logement de fonction : une petite maison au milieu du quartier. Après avoir vécu sur un atoll polynésien de 4 km² et dans la campagne du Poitou-Charentes, le changement risquait d'être rude pour toute la famille !

Malgré les mises en garde des anciens collègues et de la famille sur ce type de poste et son environnement, j'ai décidé de postuler, après en avoir discuté longuement avec mon épouse (avec 3 jeunes enfants

la décision est encore plus difficile à prendre).

Aucune concurrence puisque j'étais le seul stagiaire à postuler sur 1 des 3 établissements « ÉCLAIR ».

DES DÉBUTS DIFFICILES...

Mes premiers jours ont été quelque peu « délicats » puisque la première semaine a été marquée par 3 « incidents » :

- deux camions frigorifiques du collège totalement détruits par les flammes. Cocktails molotovs balancés dans la nuit suite à des échauffourées entre la police et des jeunes du quartier,
- agression physique d'un élève en cours : une bouteille de verre, jetée de la voie publique, reçue en pleine tête au 2^e étage,
- « discussion » plus que musclée entre le principal et un père d'élève.

Suite à ces incidents, je me suis demandé si j'avais fait le bon choix et si j'allais pouvoir tenir dans ces conditions.

...VITE BALAYÉS PAR LA « VRAIE RÉALITÉ »

Passé cette semaine « exceptionnelle », aux dires des « anciens » de l'établissement, le quotidien s'est montré sous une toute autre réalité. Même si d'autres incidents se sont déroulés depuis, ils restent relativement rares. Dans la majorité des cas, ils ne trouvent pas leur origine au sein de l'établissement mais sont liés à des personnes extérieures (ex. : jets de pierre). Les élèves ne sont pas plus agités, insolents... que dans d'autres collèges. Je dirais même qu'il y règne une ambiance bien plus agréable que dans d'autres établissements réputés plus « calmes ».

LES POINTS POSITIFS

- L'ambiance de travail : les équipes sont très soudées, motivées et investies ;
- le travail en réseau, en particulier avec les écoles primaires, et les nombreux partenariats mis en place ;
- l'importance des moyens humains et financiers qui permet de mettre en place de nombreux projets ;
- la place laissée à l'innovation et

l'expérimentation (enseignement intégré de science et technologie, ouverture du conseil pédagogique aux enseignants du 1^{er} degré...);

- le décroisement du pédagogique et de l'éducatif ;
- le « challenge » proposé : accroître l'efficacité de l'éducation prioritaire et développer l'ambition scolaire.

LES POINTS NÉGATIFS

- Le manque de mixité sociale ;
- la difficulté d'impliquer les parents ;
- la « fortification » de l'établissement (barres aux portes, grillages aux fenêtres...) ;
- l'obligation d'être toujours sur ses « gardes » ;
- vivre au milieu du quartier (même si les nuisances sont bien moins nombreuses qu'on pourrait le penser).

EN CONCLUSION

Voilà maintenant un trimestre que je travaille dans ce collège et je ne regrette absolument pas mon choix, bien au contraire. Il me sera plus difficile de retourner dans un établissement « lambda » tant le travail dans ce type d'établissement est formateur et très enrichissant. Mais j'imagine aisément que travailler dans cet environnement peut s'avérer, après quelques années, plus « usant » que dans d'autres établissements. L'avenir le dira...

Admission post-bac (APB)

Le 27 septembre 2011 s'est tenu au MESR le comité de pilotage de la procédure post-bac. Myriam Honnorat et Serge Guinot ont suivi le dossier pour le SNPDEN. Admission Post-Bac (APB) démontre, depuis sa mise en place, qu'une application informatique complexe peut fonctionner pour la satisfaction de tous.



LE BILAN STATISTIQUE DE LA PROCÉDURE 2011

	CANDIDATS SCOLARISÉS EN TERMINALES				TOUS CANDIDATS
	GÉNÉRALE	PRO	TECHNO	TOTAL	
Vivier complet, y compris BEA	336.702	165.023	159.145	660.870	882.018
Inscrits sur APB	319.048	102.407	144.034	565.489	764.782
PROCEDURE NORMALE (PN)					
Candidats ayant fait au moins une inscription en PN	313.312	92.459	138.576	544.347	679.826
Nombre de propositions en PN	296.987	47.280	111.407	455.674	533.011
Nombre d'admis en PN	222.690	32.996	79.342	335.028	385.094
PROCEDURE COMPLEMENTAIRE (PC)					
Candidats ayant fait une candidature en PC	16.310	13.369	12.749	42.428	73.099
Candidats ayant eu au moins une proposition en PC	14.946	7.721	9.424	32.091	51.795
Admis PC	10.519	4.372	5.276	20.167	32.778
Propositions saisies des présents	519	702	708	1.929	2.548
Propositions mutation	520	141	258	919	1.044
Propositions mutation + saisie des présents	1.039	843	966	2.848	3.592
Nombre de candidats ayant eu au moins une proposition sur APB	301.404	53.966	116.902	472.272	567.269
Nombre de candidats ayant fait au moins un vœu sur APB	314.233	94.071	139.237	547.541	701.239
Nombre de candidats ayant accepté une proposition sur APB	236.531	41.006	88.017	365.554	436.010
Sans proposition	12.829	40.105	22.335	75.269	133.970
Avec proposition, ayant démissionné	64.873	12.960	28.885	106.718	131.259

Les faits notables de la dernière session sont l'augmentation de 34 % du nombre de pré-inscriptions des bacheliers de la série professionnelle (vers STS essentiellement) et, en licence, une légère hausse du nombre des candidats (3 %) et de propositions. La baisse de 10 % du

nombre de propositions acceptées provient de la démission automatique des candidats qui n'ont pas répondu à une proposition d'admission en L1.

La répartition des propositions acceptées par filière de formation est restée stable par rapport à 2010.

LES FORMATIONS EN APPRENTISSAGE

Il est rappelé qu'il appartient au recteur de référencer ou non une formation en apprentissage dans APB (991 ont été référencées sur APB en 2011).

LE CONSEIL D'ORIENTATION ET SES ÉVOLUTIONS

(cf. la circulaire conjointe DGESCO-DGESIP du 24 juin 2011 publiée au BO du 1^{er} septembre 2011)

Dès cette année scolaire, pour améliorer l'orientation vers l'enseignement supérieur, le conseil d'orientation anticipé en classe de première est généralisé dans toutes les académies. Un lycéen doit pouvoir recevoir une information claire sur toutes les formations de l'enseignement supérieur (BTS, CPGE, licence, DUT) avec un conseil personnalisé et les exigences spécifiques de chaque filière souhaitée. Le pilotage académique par les recteurs qui président la commission académique des formations post-baccalauréat doit être le lieu de concertation entre les formations du supérieur et les lycées et garantir la généralisation de la phase de conseil. L'enjeu porte sur la nature des conseils délivrés auprès des élèves. La sensibilisation précoce des élèves de première peut s'appuyer sur la mise en place de la réforme du lycée et permettre une orientation plus réfléchie.

Quatre principes directeurs ont été retenus pour les élèves de classe de première :

- accès aux informations sur toutes les formations du supérieur,
- conseils sur chaque projet d'études supérieures,
- information et formation aux outils d'orientation,
- entretien personnalisé au cours de l'année de 1^{re} par le professeur principal.

Les académies doivent communiquer le schéma directeur de la mise en œuvre de cette circulaire pour le 9 décembre 2011.

Le module « orientation active » à disposition des universités sur APB reste actif pour la session 2012 ; l'université choisit sa procédure de conseil soit hors APB, soit dans APB avec, dans ce cas, deux modules : orientation pour tous (obligatoire), orientation sollicitée (facultative).

LE RECRUTEMENT UNIVERSITAIRE

Les universités dont l'offre de formation est en cours d'habilitation devraient pouvoir afficher les licences nouvelles. Si l'examen des dossiers d'habilitation n'est pas terminé avant le début des inscriptions sur APB le 20 janvier 2012,

les universités pourront afficher leur offre avec la mention « sous réserve d'ouverture » en s'engageant à proposer une autre formation dans le même champ disciplinaire aux candidats admis dans les licences dont l'habilitation n'aurait pas été prononcée.

L'arrêté « licence » du 1^{er} août 2011 stipule que les universités mettent en place des processus de réorientation pour les étudiants qui en auraient besoin. Les actions attendues sont les suivantes :

- mise en œuvre de conventions entre établissements d'origine et d'accueil afin de favoriser les mobilités,
- transmission annuelle d'un bilan des dispositifs développés à cet effet et propositions d'amélioration par le recteur au ministre de l'Enseignement supérieur,
- mise en place d'un dispositif de réorientation en cours d'année.

Le texte pose donc la question de la réorientation *via* APB car l'étudiant doit pouvoir bénéficier d'un accompagnement lors de cette cinquième phase de l'orientation active. Jusqu'à présent, un étudiant déjà inscrit dans APB en L1 qui veut candidater sur une formation post-bac d'APB doit passer par APB s'il souhaite une formation sélective et pour une formation non sélective par APB ou hors APB selon le choix de l'université. S'il passe par APB, il est géré comme un élève de terminale. Une évolution est envisagée dans APB : le candidat en réorientation passe par APB et bénéficie, pour la prise en compte de ses acquis, d'un accompagnement particulier. Cela nécessite un développement de l'application ; la décision devrait être prise prochainement.

Les prérequis sont réaffirmés : il n'y a pas de sélection pour une pré-inscription universitaire et seul le tri aléatoire est autorisé lorsque les capacités d'accueil sont contraintes et que les critères géographiques et de préférences ont été pris en compte.

Dans la phase de procédure complémentaire, une réflexion est engagée sur l'interdiction faite aux candidats de bacs généraux de postuler en place complémentaire sur des filières sélectives s'ils ont accepté une proposition de L1 (licence première année) en place normale.

Les cinq domaines des formations universitaires :

- ALL : arts, lettres, langues,
- SHS : sciences humaines et sociales,
- STS : sciences, technologies, santé,
- DEG : droit, économie, gestion,
- STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives.

La saisie des domaines de formation est faite par les universités qui devraient en 2012 référencer les L1 dans l'un de ces cinq domaines.

Pour les universités qui ont fusionné, sur APB 2012, ces établissements garderont leur compte de gestion mais seront renommés « université de Lorraine » et « université d'Aix-Marseille ».

En ce qui concerne le dossier sensible des candidats étrangers, on constate que l'université est la formation post-bac qui recense le plus grand nombre de candidats européens et de propositions d'admissions acceptées. Pour l'ensemble des candidats, 2.377 d'entre eux ont eu au moins une proposition et 1.605 ont accepté une proposition. En 2012, les candidats européens titulaires d'un diplôme européen permettant l'accès aux études supérieures du pays européen de délivrance devront postuler sur les formations universitaires *via* APB. Les autres candidats étrangers seront dirigés vers l'espace Campus France de leur pays de résidence. Les candidats étrangers des pays soumis à visa ne peuvent pas avoir accès à la procédure complémentaire.

Des évolutions du dossier du candidat sont étudiées afin d'améliorer APB : l'adaptation des dossiers dématérialisés pour les baccalauréats professionnels et les candidats déjà dans le supérieur (car les pièces demandées ne correspondent pas à la scolarité). De même, l'adaptation du profil candidat « autre »



afin de prendre en compte les profils particuliers de certains candidats. Un lien sera mis en place vers la lettre de motivation sur le dossier APB afin de permettre aux candidats ne l'ayant pas saisie dès la validation de leur vœu d'y accéder plus aisément. En raison de l'inégalité de traitement entre dossier « papier » et dossier dématérialisé, après le 2 avril, seuls les établissements d'accueil pourront valider les candidatures. Le site devrait aussi évoluer vers une meilleure ergonomie.

Un bilan est fait de la session 2011 pour les établissements. Pour ceux d'origine, on constate que 65 % de notes en plus ont été remontées par rapport à la session 2010. La plupart des établissements qui ont participé à la remontée des notes pensent reconduire l'opération. Pour les établissements d'accueil, les services de SCONET effectuent des travaux pour éviter la double saisie des présents par les établissements.

De nouvelles formations doivent intégrer la procédure, des écoles nationales d'art (ministère de la culture) et des écoles de commerce du réseau de l'AFCI... en attendant les IEP pour 2013 (?).

Dans les questions diverses, il est précisé que la remontée automatique de notes pour les baccalauréats professionnels n'est pas prévue. Les travaux avec SCONET avancent pour la dématérialisation des bulletins scolaires.



CALENDRIER DES ADMISSIONS POST-SESSION 2012

- Ouverture pour les candidats du site d'information version 2012 :
Jeudi 1^{er} décembre 2011
- Remontée des données SCONET par les établissements d'origine vers APB :
Début décembre 2011
- Remontée des notes et appréciations de 1^{re} et du premier trimestre de terminale par les établissements volontaires :
Dans les jours qui suivent les conseils de classes du 1^{er} trimestre de terminale
- Formulation des vœux par les candidats :
Du vendredi 20 janvier au mardi 20 mars 2012
- Phase d'orientation active :
À partir du 20 janvier 2012
- Saisie en ligne des notes et appréciations par les enseignants et proviseurs :
Du jeudi 1^{er} mars au mercredi 4 avril 2012 (recommandé après le 21 mars)
- Remontée des notes du deuxième trimestre et mise à disposition des bulletins aux élèves :
Au plus tard le 30 mars 2012
- Date limite de modification des dossiers (saisie des notes, lettres de motivation...), de validation et d'impression des fiches de vœu :
Lundi 2 avril 2012
- Envoi des dossiers « papier » par les candidats :
Au plus tard le lundi 2 avril 2012
- Saisie des capacités par les établissements d'accueil :
Du 2 au 30 avril 2012
- Récupération des listes par les candidats inscrits :
Jeudi 5 avril 2012
- Date limite de pointage des dossiers reçus par les établissements destinataires :
Lundi 7 mai 2012
- Consultation par les candidats de la réception par les établissements destinataires de leur(s) dossier(s) de candidature :
Du mardi 8 au jeudi 10 mai 2012

- Saisie du nombre de places à pourvoir :
À partir du 16 mai 2012

- Date limite de retour des classements par les commissions d'admission :
Jeudi 24 mai 2012 (délai impératif)

Classement des vœux des candidats :
Du vendredi 20 janvier au jeudi 31 mai 2012

- Phases d'admission :
Première phase : jeudi 7 juin 2012 à 14 heures (simulations du 30 mai au 5 juin 2012 à midi). Réponse des candidats avant le 12 juin à 14h00. Démission des candidats sans réponse le 14 juin à 14h00.

Deuxième phase : jeudi 21 juin 2012 à 14 heures (simulations du 15 au 19 juin 2012 à midi). Réponse des candidats sans réponse avant le 26 juin à 14 heures. Démission des candidats sans réponse le 28 juin à 14h00.

Troisième phase : jeudi 12 juillet à 14 heures (simulations du 4 au 17 juillet 2012 à midi). Réponse des candidats avant le 17 juillet à 14h00. Démission des candidats sans réponse le 19 juillet à 14h00.

- Début des vœux de la procédure d'admission complémentaire :
Vendredi 22 juin à 14h00

- Saisie des inscriptions administratives :
Lors de l'inscription administrative des élèves

- Fin de la procédure d'inscription complémentaire et de la gestion des listes d'attente :
15 septembre 2012

- Jusqu'au 31 août, le délai de réponse est d'une semaine. À partir du 1^{er} septembre, le délai de réponse est de 24 heures. Pour La Réunion, le délai passe à 14h00 dès le 18 août.

Saisie des présents à la rentrée :
Dans la semaine suivant la rentrée. ■



Serge GUINOT
Bureau national

serge.guinot@wanadoo.fr

Le bureau académique de Toulouse vous propose une réflexion sur la personnalisation.

Personnalisation : nouvel élément de communication ministérielle ou objectif pédagogique ?

Stéphane Planchard

Secrétaire
départemental du Gers



Jean-Paul Ginestet

Secrétaire académique



Depuis quelques temps, il n'est pas une intervention du ministre de l'Éducation nationale qui n'évoque « cette 3^e révolution éducative » que constituerait le développement de la « personnalisation » des parcours.

Après l'école obligatoire au XIX^e siècle, la massification de la seconde moitié du XX^e siècle, la personnalisation nous est présentée comme l'enjeu de ce début du XXI^e siècle. Or, il convient d'examiner plus attentivement cette notion.

Au-delà des mots, que recouvre-t-elle : nouvel élément de langage de la communication ministérielle ou objectif pédagogique structurant ? Comment, concrètement, sa prise en compte au quotidien pourrait-elle se traduire dans les EPLE ?

LA PERSONNALISATION, COMMENT ÇA MARCHE ?

Il nous semble nécessaire de définir préalablement ce qui fait schématiquement la différence entre des termes dont l'utilisation non maîtrisée peut générer une certaine confusion : « différenciation », « individualisation », « personnalisation ».

Selon l'INRP, la personnalisation désigne une démarche dynamique de construction de la personnalité et de l'identité, démarche reposant sur l'articulation de deux approches, l'individualisation et la socialisation. « Différenciation » et « individualisation » représentent des modes d'organisation pédagogiques favorisant une approche personnalisée de l'enseignement.

Dans un établissement scolaire, la mise en place d'une démarche pédagogique favorisant la personnalisation nécessite *a minima* :

- une définition commune et une acceptation partagée de ce qui peut être fait et des modalités,
- une concertation régulière des équipes pédagogiques et éducatives,

- une organisation pédagogique adaptée (des espaces communs, des moments d'individualisation),
- une dose de souplesse dans les pratiques pédagogiques,
- une articulation maîtrisée et une mise en œuvre différenciée de l'acquisition des connaissances et de la construction des compétences...

QU'EN EST-IL DU DISCOURS OFFICIEL ET DE SA PERCEPTION ?

Il semblerait qu'il occulte souvent, volontairement ou pas, le volet « socialisation » du processus de personnalisation.

Ainsi donne-t-on l'impression qu'aujourd'hui, l'école serait fondée sur la somme des réponses singulières qu'elle apporterait à chaque individu. Dans cette optique, le *e-learning* constituerait alors un outil tout à fait adapté.

S'agit-il là d'une révolution ou d'une évolution qui révélerait une conception moins généreuse qu'il n'y paraît de la mission d'instruction ? En effet, si tel était le cas, alors l'école reposerait sur

le primat de l'individu (ses attentes, ses intérêts personnels, ses caprices consuméristes...). Le rôle social sur lequel repose l'école républicaine s'en trouverait fragilisé d'autant.

LA PRISE EN COMPTE DE L'INDIVIDU EST-ELLE FONDAMENTALEMENT NOUVELLE ?

- Nombreux, parmi nous, sont celles et ceux qui se souviennent des vives critiques suscitées par la réforme de 1989 (ministère Jospin) qui voulait remettre « l'élève au centre du système éducatif ».
- Nous pouvons nous interroger aussi sur le sort réservé aujourd'hui à certains dispositifs pédagogiques dont l'instauration en 1998 (ministère Allègre) répondait précisément à l'objectif de personnalisation des parcours :
 - les itinéraires de découverte du collège ne sont plus soutenus : ils sont en voie d'extinction.
 - l'horaire des travaux personnels encadrés (TPE) a été rogné dans la

dernière réforme des lycées et leur survie n'est plus garantie: ils sont en voie de disparition.

LES MESURES AFFECTANT LES EPLE DEPUIS 5 ANS FAVORISENT-ELLES LE DÉVELOPPEMENT DE LA DÉMARCHE DE PERSONNALISATION ?

- De la 6^e à la seconde, dans de nombreux établissements, les classes sont au maximum ou au-delà de leur capacité théorique d'accueil.
- La réduction des DHG réduit mécaniquement les marges de manœuvre des EPLE.
- L'augmentation de la proportion d'HSA dans le service des enseignants laisse peu de marge pour une concertation dynamique au sein des équipes pédagogiques.
- La fragmentation du service de nombreux enseignants sur plusieurs EPLE ne favorise ni la stabilité des équipes, ni la mise en place concertée de parcours individualisés.
- La diminution forte des redoublements n'est pas accompagnée par la mise en place de dispositifs pédagogiques personnalisés compensatoires.
- La suppression de la carte scolaire entraîne la concentration des difficultés dans certains EPLE.
- La réduction drastique des fonds sociaux alloués n'est pas sans effet sur la scolarité de certains élèves...

ET POURTANT PERSONNE NE PEUT REFUSER QUE L'ÉCOLE PORTE UN OBJECTIF DE PERSONNALISATION DES PARCOURS

Même si la communication ministérielle substituera bientôt d'autres éléments de langage à la notion de « personnalisation », les personnels de direction et les EPLE ne peuvent ni ignorer l'enjeu de la démarche, ni faire l'économie d'une réflexion sur les conditions et modalités de sa mise en œuvre dans un contexte budgétaire contraint mais dans un cadre éthique exigeant.

Face aux questions économiques qui secouent l'équilibre du monde, face aux questions politiques qui commencent à tracer les contours de

la prochaine campagne électorale, les questions liées à la personnalisation des parcours peuvent paraître bien dérisoires.

Et pourtant, il nous semble que, derrière cette réflexion, il y a le dessein d'une vision de l'élève, de l'individu, de l'école.

Quelle vision de l'école, quelle conception du système éducatif et de son rôle dans le développement social et économique du pays ?

CELA POURRAIT CONSTITUER UN DES THÈMES CENTRAUX DU DÉBAT NATIONAL À VENIR

- Faut-il entendre que l'École, rassurée par ses acquis (son maillage,

cation ». Dans ce cas, elle reste garante et maîtresse des objectifs collectifs que lui assigne la nation (élévation du niveau de formation, construction du citoyen...). L'effort qu'elle doit fournir est de diversifier les méthodes d'enseignement et les chemins de formation permettant à chaque jeune de se former, de s'insérer dans la vie professionnelle et citoyenne.

L'intérêt collectif reste premier.

- Dans la seconde hypothèse, l'École privilégie le concept d'« individualisation ». Dans ce cas, c'est au contraire l'individu (l'élève, sa famille, sa communauté) qui prescrit à l'École la formation qu'il souhaite recevoir. L'individu est alors



sa pérennité et son organisation), cherche à mieux répondre - dans un souci qualitatif - aux différents besoins des élèves qu'elle accueille ?

- Ou bien s'agit-il de faire en sorte que l'École, prenant acte d'une évolution sociétale irréversible prônant le culte du particulier, se donne pour mission d'accompagner et de répondre positivement à cette nouvelle demande ?

La différence est de taille :

- Dans la première hypothèse, l'École privilégie le concept de « diversifi-

premier. Cela n'est peut-être pas de la science-fiction : les demandes de certaines familles et de certains groupes organisés expriment déjà le souhait d'une école à la carte. ■

Témoignages.

Les liaisons inter-établissements

LES LIAISONS INTER-CYCLES: DEUX EXEMPLES EN POLYNÉSIE FRANÇAISE

Martine Salaberry

Principale
Collège Taunoa, Papeete
Polynésie française



Avec la participation de Thierry Delmas

Principal
Collège d'Hitia O Tera, Tahiti
Polynésie française



La Polynésie française dispose d'une autonomie en matière d'organisation de son système éducatif. En particulier, le ministre polynésien en charge de l'éducation assure la direction, le suivi et l'évaluation du système éducatif dans le cadre fixé notamment par la loi du Pays du 7 juillet 2011 portant approbation de la charte d'éducation. Les spécificités

du système éducatif polynésien s'inscrivent également en cohérence avec les objectifs des programmes nationaux et, à ce titre, les liaisons inter-cycles sont une préconisation forte inscrite dans les objectifs de l'académie.

LA LIAISON ÉCOLE-COLLÈGE DE LA CIRCONSCRIPTION EST DE PAPEETE: UNE NÉCESSITÉ VITALE POUR LE COLLÈGE

Le collège de Taunoa est un établissement du centre-ville de Papeete, de taille moyenne, bien équipé et récent, avec une spécificité : une absence de mixité sociale. Les élèves sont tous polynésiens et issus, dans une très large majorité, de familles socialement défavorisées. Depuis son ouverture, l'établissement souffrait d'une mauvaise réputation qui entraînait, jusqu'à la rentrée 2011, une chute de ses effectifs. Paradoxalement, la circonscription dans laquelle se trouve le collège est riche de trois écoles primaires et d'autant d'écoles privées mais la plupart des « meilleurs » élèves partaient systématiquement vers les autres collèges de la conurbation qui jouissent d'une meilleure image. Enfin, les enseignants eux-mêmes des écoles du secteur avouaient conseiller aux parents de leurs élèves d'éviter le collège autant que faire se peut sans vraiment connaître l'établissement.

La liaison école-collège était donc une nécessité vitale afin de changer l'image et la réputation de l'établissement. Avant sa prise de fonction en 2009, la liaison avait déjà été amorcée par l'équipe de direction précédente sous la forme, en particulier, de sorties communes avec une école du secteur et de visites de l'établissement. Depuis trois années maintenant, cette liaison s'est élargie aux autres écoles du secteur et un travail de réflexion a été mené avec les équipes de l'inspection, des écoles et du collège, diagnostic qui a débouché sur un pro-

jet pluridisciplinaire inclus dans le projet d'établissement 2010-2014. L'axe prioritaire de cette liaison est donc de prendre en compte les spécificités du contexte de l'établissement dans les pratiques pédagogiques et éducatives.

La mise en œuvre : quelques freins ont dû être levés au préalable

- Le manque de temps institutionnalisé,
- La mauvaise connaissance mutuelle des deux degrés (programmes, démarches),
- La culture différente (monovalence des enseignants et polyvalence des professeurs des écoles).

Ces obstacles ont été levés, en particulier, grâce à l'implication des enseignants qui ont bien compris la nécessité vitale de cette liaison. Très vite, les enjeux ont été formulés pour nos élèves en partant des difficultés des enseignants :

- Gérer l'hétérogénéité.
- Analyser les évaluations nationales qui enferment les équipes dans la maîtrise de la langue et les mathématiques (en Polynésie, l'évaluation d'entrée en 6^e est toujours une réalité dans l'attente de l'application généralisée du socle commun au cycle 3 prévue pour la rentrée 2012).
- Analyser la rotation des enseignants et des corps d'encadrement, notamment pour le secondaire (contrat de quatre ans).
- Assurer la continuité des parcours d'apprentissage dans le cadre de la mise en place du socle commun.
- Rechercher une harmonisation des pratiques pédagogiques notamment dans les enseignements disciplinaires tels que les sciences, les mathématiques, les langues.
- Mieux prendre en charge la difficulté scolaire.
- Mieux mettre en évidence le projet personnel de l'élève et favoriser, dès la

6^e, les perspectives d'orientation vers le lycée général et technologique trop peu souvent choisi par les familles (autre spécificité polynésienne).

Les objectifs opérationnels

- Exploiter les résultats des évaluations CM2/6^e.
- Mutualiser les outils : préparation de séquences communes autour d'une activité pédagogique.
- Mettre en œuvre des projets communs : sorties thématiques et exploitation pédagogique commune.
- Assurer la cohérence et la continuité des apprentissages.
- Aider à l'accompagnement des élèves en difficulté : ateliers de remédiation à l'école et au collège sous la forme de PPRE formalisés avec le même outil.

Les moyens choisis

- Rencontres trimestrielles des équipes enseignantes et de direction (demi-journées banalisées).
- Sorties avec ateliers thématiques : français, mathématiques, SVT, histoire, géographie, anglais... préparation commune écoles et collège.
- Semaines thématiques : ateliers « chimie » dans le cadre de la semaine de la science. Semaine de l'environnement, semaine polynésienne autour des arts et des traditions culturelles : concours de chants, danse et art oratoire traditionnel, sports traditionnels.
- « Défi lecture » entre équipes mixtes écoliers et collégiens.
- Visite du collège par les élèves de CM2 et matinée dans une classe de 6^e.

Bilan provisoire

L'historique de la liaison CM2-6^e permet de mettre en évidence des logiques qui se sont développées de manières diverses, à savoir la logique du faire, du dire, du voir et de l'agir sur les élèves.

Jusqu'à cette rentrée, les actions se sont inscrites majoritairement dans la logique du faire.

On agit : défi lecture, rallye mathématiques, rallye technologie, chorale, rencontres sportives...

Avantages

- Pour les enseignants : lancement d'une dynamique de réseau écoles-collège pour réduire l'isolement des maîtres, fidélisation des enseignants sur leur poste.
- Pour les élèves : opportunité pour les CM2 de venir sur le site de leur prochain environnement scolaire ; fidélisation des élèves. Pour la première fois de son histoire, le collège a ouvert une classe de sixième à cette rentrée.

Inconvénients

- Le stade du faire est rarement dépassé ; la mutualisation des outils tarde à se concrétiser.
- L'illusion de l'innovation peut bloquer tout réel changement : les projets sont souvent liés aux individus et à leurs centres d'intérêts.

...et le dire

On échange : rencontres d'harmonisation, réunions d'échanges sur les programmes, réunions pour commenter les évaluations CM2/6^e.

Avantages

- Nouvelle étape dans une liaison qui permet d'échanger sur les élèves.
- Repérage des compétences attendues en début de 6^e.
- Repérage des champs sur lesquels intervenir prioritairement en CM2 et en 6^e.

Inconvénients

On reste trop souvent sur les contenus et rarement sur les démarches pédagogiques.

Par contre, après deux années dans ce nouveau dispositif, nous sommes encore peu inscrits dans une logique du voir et de l'agir sur les élèves : voir les maîtres enseigner, les travaux des élèves, les livrets scolaires, les élèves évalués...

Les objectifs pour 2011-2012

- Concevoir une évaluation commune et un diagnostic dans l'attente de la mise en place du socle commun en cycles 2 et 3.
- Évaluer les résultats de la prise en charge de la difficulté scolaire suite aux analyses de cette évaluation et améliorer les dispositifs existants en direction des élèves en difficulté : étude des PPRE et des contrats mis en place au cycle 3 et en sixième, appui sur les GAPP et personnels spécialisés des collèges, mutualisation des outils de remédiation.
- Pour tous les élèves : continuer la mutualisation des outils disciplinaires et réfléchir sur les possibilités de la continuité du parcours de l'élève en harmonisant contenus, démarches et outils qui suivent l'élève (B2I, APER, livret de l'élève).
- Enfin, parmi les autres perspectives 2011-2012, se place également un projet de liaison collège-lycée qui fait l'objet d'une formalisation en cours entre des enseignants volontaires du collège et du lycée de secteur. Ce projet s'inspire de l'exemple fourni par le bassin 3 de Tahiti présenté dans ces grandes lignes ci-après.

LA LIAISON COLLÈGE-LYCÉE : LE BASSIN 3 DE TAHITI

Ce bassin regroupe cinq collèges et deux lycées situés dans la zone nord de l'île.

Depuis la rentrée 2009, ces établissements ont choisi de privilégier deux axes de partenariat pour initier cette liaison : motiver et responsabiliser les élèves et promouvoir l'accès d'un plus grand nombre au niveau IV.

Ces axes se déclinent autour de trois grandes actions :

- **Vie scolaire : stage de formation d'adjoints d'éducation** (dénomination polynésienne des assistants d'éducation qui sont des fonctionnaires en Polynésie) : c'est une action du bassin des CPE : deux jours de formation pour l'ensemble des adjoints d'éducation du bassin. L'institutionnalisation de cette formation contribue à la reconnaissance et à la valorisation de ce corps territorial qui n'a eu aucune formation depuis plusieurs années.

L'objectif à terme est d'initier des projets « vie scolaire » dans les établissements (comme texte de référence de fonctionnement et de politique éducative en matière de vie scolaire) afin d'offrir aux élèves le cadre d'une action pérenne malgré les changements de personnels d'encadrement. L'action qui a reçu un accueil très positif sera reconduite pour l'année 2011-2012.

- **« Cadres blancs » de formation des enseignants du bassin pour la liaison collèges/lycées en lettres modernes et mathématiques** : il s'agissait de permettre, par un stage, de confronter les attendus des enseignants et, surtout, de réfléchir sur les difficultés des élèves les plus fréquentes à l'entrée en seconde. Les approches et la production ont été différentes selon les disciplines mais les échanges ont permis de tisser des liens. La participation et l'intervention de professeurs de LP au stage de lettres ont permis d'inclure la lourde réforme de l'enseignement professionnel.

Déroulement du stage :

1. **Connaître les élèves accueillis en seconde** :
 - réflexion sur l'exploitation et les limites des évaluations d'entrée en seconde : les stagiaires se sont posés des questions sur cette évaluation dont les résultats leur sont plus souvent inconnus. Il est constaté que

cette évaluation n'aide guère les professeurs de lycée à rendre plus efficaces les premières semaines que vivent les élèves en seconde.

- Certains élèves « fragiles », orientés en lycée général ont fait l'objet d'un protocole et d'un signalement aux professeurs de lycée. Il est souhaitable qu'une telle pratique se généralise et soit connue des enseignants. Elle peut rassurer les élèves en difficulté et prévenir certains décrochages.

2. Informer les enseignants des changements récents en collège et lycée : en conclusion, l'accent a été mis sur la nécessité de rendre les élèves plus autonomes. Les élèves de lycée ont souvent l'impression, parce qu'ils sont moins guidés, de travailler moins au lycée.

3. Projets et actions communes : le stage s'est terminé par une réflexion sur les actions qui pourraient être menées. Ces actions semblent répondre au souci de tous d'éviter les ruptures entre la troisième et la seconde. Leur réussite repose bien sûr sur l'investissement des enseignants ! Cette action sera reconduite en 2011-2012 dans deux autres disciplines :

- langues vivantes étrangères,
- SVT/sciences physiques.

• **Mise en place d'un protocole d'accueil des élèves de seconde GT :** augmenter en collège l'orientation en seconde GT en signalant précocement aux lycées les élèves fragiles dans les domaines scolaire, psychologique et social. Le protocole d'accueil a permis un suivi des élèves repérés comme étant passés de justesse en seconde. Il a montré que les élèves ont été pris en charge précocement, ce qui a évité les décrochages et déscolarisation. Ce dispositif est, après deux années, un levier pour les décisions d'orientation lors des conseils du 3^e trimestre des classes de troisième concernant les élèves scolairement fragiles pour une orientation en 2^{de} GT. L'action est reconduite selon les mêmes modalités pour la présente année :

- intégrer au mieux les nouveaux élèves de seconde,
- minimiser les ruptures entre la 3^e et la seconde,
- instaurer une continuité 3^e – 2^{de} dans les démarches, la progressivité des difficultés.

CONCLUSION

La politique de bassin est un niveau pertinent pour la mise en œuvre des liaisons inter-cycles. L'impact de ces actions combinées et cohérentes se traduit par une augmentation des flux d'orientation en seconde GT sans constater une aggravation des décrochages, des redoublements ou des réorientations. Cette politique a permis, sur un territoire regroupant 5 collèges et 2 lycées, à la fois de réfléchir et d'agir sur la convergence des attentes de fin de cycle et de début de cycle en faisant travailler les enseignants ensemble (volet « formation ») et de sécuriser le passage entre la 3^e et la seconde GT par une prise en charge pédagogique précoce (volet scolaire).

LIAISON COLLÈGE-LP

Florette Laclef

Provisoire

LP de Place d'Armes

Le Lamentin

Académie de Martinique



DÉBUT DE LA LIAISON DANS L'ÉTABLISSEMENT

Je suis arrivée en septembre 2009 ; la liaison inter-établissement existait déjà dans l'établissement, sous une forme restreinte, dans la mesure où il s'agissait uniquement d'accueillir des élèves des classes de 3^e de certains établissements voisins, en stage d'immersion.

BUT RECHERCHÉ, OBJECTIFS À ATTEINDRE

- Favoriser la connaissance des pratiques et exigences du lycée professionnel aux élèves intéressés par cette orientation.
- Permettre aux élèves de faire un choix éclairé, quant à leur orientation.
- Développer l'image de l'établissement.
- Valoriser le lycée professionnel en montrant ce que nous faisons et savons faire.
- Contribuer à renforcer la liaison 3^e/2^{de} (collège/lycée).

ORGANISATION

À ce jour, il n'y a pas de calendrier formalisé de rencontres, de réunions entre les chefs d'établissement. Cependant, nous recevons des demandes ponctuelles des collèges afin d'intervenir chez eux et nous leur proposons nos actions, dans l'établissement.

ACTIONS MISES EN PLACE

- Stage d'immersion au lycée des élèves de 3^e demandeurs.
- Intervention du chef d'établissement et du chef de travaux dans un collège pour présenter les sections existant au lycée.
- Interventions d'enseignants désignés et volontaires dans des collèges pour présenter le lycée et les sections.
- Participation du chef de travaux à un jury de soutenance de l'oral de stage des élèves de 3^e dans un collège qui nous a proposé ce partenariat depuis l'année dernière.
- Matinée portes-ouvertes organisée depuis l'année dernière (2010) coordonnée par le chef de travaux avec invitation de différents partenaires sociaux-professionnels (Armée, Gendarmerie, Police, tuteurs de stages, Pôle emploi, etc.).
- Forum des métiers prévu cette année.

OBJECTIFS ATTEINTS

92 % des élèves inscrits en 1^{re} année de formation (seconde ou 1^{re} année de CAP) le sont sur leur 1^{er} vœu.

ÉVOLUTION DE LA LIAISON

- Actions plus nombreuses et diversifiées.
- Implication des équipes pédagogiques et du CPE.
- Enrichi de l'apport du COP, quant à l'analyse du rang des vœux d'orientation expliquant la motivation ou non des élèves.
- Implication de la documentaliste : enrichissement et gestion du fonds documentaire dédié à l'orientation.

AU COLLÈGE LES AIGUERELLES DE MONTPELLIER, LA CONTINUITÉ ÉDUCATIVE

Brigitte Cofais

Principale-adjointe
Collège Les Aiguerelles,
Montpellier



La principale, Martine Badmington, et moi-même, venant toutes deux d'académies différentes (Aix-Marseille et Créteil), avons été nommées dans l'établissement à la rentrée 2009.

Nous avons pu faire évoluer les pratiques en apportant nos expériences antérieures.

LA LIAISON AVEC LES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES DU SECTEUR

De façon très classique, les liaisons s'organisaient de la manière suivante : réunions dans les écoles avec les familles des élèves de CM2, visite du collège, une ou deux rencontres annuelles entre enseignants (pas toujours porteuses de projets).

Nous avons choisi de poursuivre dans cette voie, en accentuant les efforts. Notre premier objectif a été la « promotion » du collège dont l'image était détériorée depuis de longues années et le nombre de dérogations demandées et de départs vers les établissements privés très important.

Dans un premier temps, nous avons consacré, au premier trimestre, une journée complète aux CM2 (« Les CM2 en 6^e ») en accueillant tous les élèves des écoles de rattachement pour leur faire vivre une journée de 6^e : cours (2 heures le matin, 2 heures l'après-midi), invitation au self, ateliers diversifiés sur la pause méridienne. Cette organisation nous a permis de leur montrer tous les aspects du collège, la cour de récréation souvent perçue

comme traumatisante, mais aussi les diverses activités parallèles comme le foyer, les activités sportives de l'UNSS, l'atelier « Radio », l'atelier « Théâtre »...

Une des actions phares est le dispositif spécifique en allemand, intitulé « DAF » (Dickens - Aiguerelles - Anne Frank) du nom du collège et des deux écoles élémentaire et maternelle les plus proches : les enfants y apprennent l'allemand depuis la moyenne section de maternelle et une partie de leur enseignement s'y déroule dans cette langue.

À la rentrée 2009, la première promotion de ce dispositif est arrivée en 6^e où la section bilingue leur a été proposée, avec DNL en musique, EPS et SVT. Actuellement, ces premiers élèves sont en 4^e et ont des cours de musique, d'EPS et d'histoire-géographie en allemand. Dans ce cadre, les enseignants des trois écoles ont des contacts réguliers, les élèves se rencontrent et des interventions croisées sont programmées.

L'année suivante s'est ajouté un accueil de deux écoles sur un atelier « Escalade », deux cycles de 10 heures pris en charge par les professeurs d'EPS du collège, à l'origine de la section sportive scolaire dans cette discipline.

Enfin, les stages de remise à niveau de la fin du mois d'août se sont tenus dans notre établissement pour 2 groupes d'élèves du secteur, avec 2 professeurs des écoles.

Toutes les actions engagées se poursuivent cette année scolaire.

Nous y ajoutons, en lien avec l'IEN de la circonscription de Montpellier-sud, un travail conjoint sur le livret personnel de compétences et sur l'outil informatique sous environnement SCINET qui s'y rattache, devant être utilisé de façon expérimentale en élémentaire pour les validations du palier 2. Cela nous permettra de mettre en lumière les attendus du cycle 3 en regard des attendus à l'entrée en 6^e. La nouvelle disposition sur les évaluations de CM2 en fin d'année scolaire sera l'occasion d'un travail de lien plus fort entre les équipes des premier et second degrés puisque le premier degré évaluera et le second degré exploitera. En préliminaire, nous prévoyons une redéfinition de la traditionnelle commission d'harmonisation qui pourra élaborer de façon très concrète les PPRE des élèves entrant en 6^e.

Nous envisageons également (mais rien n'est encore construit) des échanges de services, un enseignant des écoles pouvant venir une demi-journée au collège et inversement, ponctuellement ou plus durablement. Reste à organiser le remplacement des enseignants...

LA LIAISON AVEC LES LYCÉES

Les actions semblent plus difficiles à mettre en œuvre. Le collège était jusqu'à présent sectorisé sur deux lycées différents et la liaison en était plus complexe. Depuis la rentrée 2011, nos élèves ne relèvent plus que d'un seul lycée (LPO), ce qui va nous permettre sans doute des rapprochements plus productifs : visites, retour d'élèves dans leurs classes d'origine (« Les ambassadeurs », ce qui se fait déjà, à la marge, mais n'est pas finalisé) ou d'autres actions pédagogiques ponctuelles de classe à classe.

En ce qui concerne la voie professionnelle, les établissements du secteur mettent en place de nombreuses actions en direction des collèges : mini-stages pour les élèves, journées d'information et visites d'ateliers pour les enseignants. Le directeur de la SEGPA a engagé, au nom de la direction et pour en faire bénéficier tous les élèves de 3^e, des contacts avec les chefs de travaux pour mieux cerner les attendus de chaque formation. Ces contacts sont également étendus aux CFA et autres structures de formation pouvant intéresser nos élèves.

L'érosion de l'autorité éducative

Eirick Prairat

Professeur de sciences
de l'éducation

Université Nancy 2

Institut universitaire de France



Il y a moins une crise, à proprement parler, qu'une érosion de l'autorité éducative. Les deux premières sections de ce texte s'attachent à préciser l'idée d'autorité éducative. Qu'est-ce qui spécifie ce type de relation ? Qu'est-ce qui distingue l'autorité de la persuasion, de la contrainte ? C'est aussi l'occasion de réfuter les thèses critiques, d'inspiration psychologique ou pédagogique, qui entendent purifier l'acte éducatif de toute forme d'autorité. Ces approches, qui assimilent souvent l'autorité à une forme de coercition ou à un simple rapport de domination, minorent l'enjeu anthropologique qui est au cœur du procès éducatif. Si l'autorité est nécessaire, c'est tout simplement parce que l'on ne s'autorise jamais seul à être contemporain du monde.

Dans la troisième et dernière section, nous risquons trois lectures (sociologique, philosophique et anthropologique) pour comprendre ce phénomène d'érosion. La lecture sociologique met en avant le déclin de la légitimité des institutions éducatives. Or, si celle-ci vient à faiblir, c'est le crédit de ses représentants, de ceux-là mêmes qui parlent en son nom qui tend à s'estomper. L'érosion de l'autorité est d'abord affaire d'institution. La lecture philosophique montre comment le projet de la modernité, adossé aux valeurs de liberté et d'égalité, vient télescoper les anciennes formes d'autorité qui structuraient les espaces traditionnels d'éducation. Enfin, la lecture anthropologique montre le privilège accordé par nos sociétés au présent et à l'immédiat et comment celui-ci sape des rapports d'autorité noués dans le temps long de la continuité et de la durée.

L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE

LA CONTRAINTE ET LA PERSUASION

La distinction que font les latins entre *potestas* et *auctoritas* permet une première précision. La *potestas* est le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut. C'est le pouvoir légal, accordé par les instances supérieures de la société (militaires, judiciaires, scolaires...), pour prendre des décisions et commander dans un domaine donné en recourant à la contrainte, le cas échéant. Le professeur est investi d'une *potestas*, c'est-à-dire d'un pouvoir légalement reconnu pour exercer sa tâche d'enseignement ; il a notamment le droit de sanctionner un élève si le besoin s'en fait sentir. L'*auctoritas*

n'est pas l'objet d'une attribution officielle. On n'investit pas quelqu'un d'une *auctoritas* car elle est de l'ordre de l'influence, de l'ascendant, du crédit. Elle n'est pas fondée sur la puissance légale de contraindre mais sur l'attestation d'une forme de supériorité. L'autorité, au sens d'*auctoritas*, est l'art d'obtenir l'adhésion sans recours à la menace ou à la contrainte.

Notons que ces deux formes d'autorité - *potestas* et *auctoritas* - ne s'impliquent pas nécessairement. On peut avoir de l'influence sans avoir un statut ou une fonction légalement reconnue. A l'inverse, on peut être investi d'une autorité légale et être dépourvu de toute forme d'*auctoritas*. Cela étant, elles ne s'excluent pas nécessairement et on peut très bien imaginer qu'avoir l'autorité et avoir de l'autorité peuvent,

en certaines circonstances et fort heureusement, se conjuguer. Si l'autorité, au sens d'*auctoritas*, permet d'obtenir le consentement sans le recours à la force, est-ce à dire qu'elle l'obtient par les moyens de la raison ? Si l'autorité ne contraint pas, peut-on dire qu'elle persuade ? L'autorité, note Hannah Arendt, « est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. [...] Face à l'ordre égalitaire de la persuasion se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique. S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments » ⁽¹⁾. L'autorité n'est ni contrainte, ni persuasion, elle est influence. Dès lors une nouvelle question se pose : qu'est-ce qui distingue l'influence éducative – ou autorité – de l'influence manipulatrice ?

CARACTÉRISTIQUES

L'influence éducative (ou autorité) a trois grandes caractéristiques :

1. **Tout d'abord, c'est une influence libératrice.** Le mot « autorité » vient du latin *auctor* qui est lui-même dérivé du verbe *augere* (augmenter). L'autorité fait croître, grandir. Comme l'a écrit justement Gérard Guillot, elle a « pour fonction première d'autoriser : autoriser à exister, à grandir, à apprendre, à se tromper, à être reconnu et respecté dans sa dignité humaine, à créer, à aimer... » ⁽²⁾. En ce sens, elle est

l'aider à vouloir. Aussi se déploie-t-elle dans une relative durée en proposant des étayages et des médiations car l'accès à l'autonomie et à la responsabilité se fait toujours de manière progressive et graduée. C'est aussi une influence temporaire ; elle a un terme ; telle est sa troisième caractéristique. Alors que l'influence manipulatrice ne cesse de réaffirmer l'asymétrie originelle pour se perpétuer, l'influence éducative travaille à sa propre éclipse. C'est parce qu'elle entend faire advenir un *alter ego* qu'elle est circonscrite dans le temps.



un concept méta-éducatif car elle traverse l'ensemble des activités afférentes au champ de l'éducation. Dans son second discours, Rousseau note à propos de l'autorité paternelle qu'elle « regarde plus à l'avantage de celui qui obéit qu'à l'utilité de celui qui commande » ⁽³⁾. Cela est vrai de toute autorité éducative en général.

2. **Seconde caractéristique, c'est une action indirecte.** Elle ne s'épuise pas dans sa transitivité. Elle est moins « une action sur » qu'une activité qui vise à susciter, en l'autre, une activité. Elle n'est pas une volonté qui s'oppose et s'impose à une autre volonté pour la soumettre, mais une volonté qui s'allie à une volonté naissante pour

3. **Enfin, elle présuppose la reconnaissance.** D'où cette formule souvent citée d'Hannah Arendt : « L'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté » ⁽⁴⁾ car l'autorité n'a pas son fondement dans un acte de soumission ou d'abandon mais, tout au contraire, dans un acte de reconnaissance. « L'autorité, écrit Gadamer, repose sur la reconnaissance [...], sur un acte de raison même qui, consciente de ses limites, accorde à d'autres une plus grande perspicacité » ⁽⁵⁾. Telle est la faiblesse et la grandeur de l'autorité : être une influence qui pour se déployer comme influence requiert d'être reconnue par celui-là même qui en sera le bénéficiaire.

DE L'AUTORITÉ DU MONDE ⁽⁶⁾

Mais de quelle Autorité l'autorité éducative se réclame-t-elle ? Qu'est-ce qui autorise l'autorité éducative à se donner comme telle ? L'éducation appelle l'autorité, dit-on souvent, il faut en fait retourner la proposition et dire que c'est parce qu'il y a de l'Autorité qu'il y a de l'éducation. Le monde est toujours déjà là, la culture nous précède et nous enveloppe de toutes parts. Il y a une précédenance du monde, une antécédenance de la culture. L'éducateur est celui qui permet au nouveau venu d'être de ce monde ; il l'accueille et l'introduit dans l'ordre symbolique de l'humain ; pour reprendre la belle expression de Locke, il « ouvre doucement la scène du monde » ⁽⁷⁾. S'il faut insister sur un mot, c'est sur l'adverbe « doucement ». L'autorité rend le monde plus accessible en le rendant plus léger, la culture plus proche en la rendant plus lisible.

« L'enseignant, en sa pauvre autorité, écrit Marcel Gauchet, n'est jamais qu'un représentant de cette autorité sans visage... Il est en position de médiateur vis à vis d'elle... Il vous protège en ce qu'elle peut avoir d'écrasant, il la rend familière, accessible, argumentable, discutable. Il fonctionne comme un avocat des nouveaux venus auprès de cette source intraitable ; il leur ménage des accès et des transactions particulières avec elle » ⁽⁸⁾. L'autorité est tâche d'intercession, travail de médiation au sens de *Vermittlung*, car sans elle, le monde écraserait le nouveau venu et la culture, loin d'être une source signifiante pour penser son rapport à soi, aux autres et au monde, deviendrait bruit et non-sens. On n'entre jamais seul dans le monde. Ce que les détracteurs modernes de l'autorité oublient, de Gérard Mendel à Jean Houssaye, c'est cette vérité anthropologique.

À sans cesse rabattre la relation d'autorité sur sa dimension psychologique, à la critiquer à partir du présupposé que toute influence est *a priori* négative, ils en oublient une donnée éducative majeure : on ne s'autorise jamais seul à être contemporain du monde.

CRISE OU ÉROSION ?

Faut-il parler d'une crise de l'autorité dans nos sociétés et plus particulièrement d'une crise de l'autorité éducative ? Dans son acception la plus

commune, l'idée de crise se définit comme une situation aiguë, un point de cristallisation ayant souvent des conséquences durables. Tout moment critique est suivi d'une période critique qui, comme l'adjectif l'indique, appelle des choix, des décisions (*Krisis*). Il est préférable, nous semble-t-il, de parler d'érosion. Emprunté à la géomorphologie, le terme d'« érosion » enferme l'idée d'une dégradation qui est aussi une transformation. Il introduit également l'idée d'une temporalité plus lente. Il y a dans le concept d'« érosion » une dimension moins éruptive qui rend, *in fine*, mieux compte de l'évolution et de la transformation des rapports d'autorité dans le champ de l'éducation. Nous proposons dans cette dernière partie trois lectures pour comprendre l'érosion de l'autorité éducative : une lecture sociologique qui origine le processus dans le déclin des institutions, une lecture philosophique qui met l'accent sur les difficultés à transmettre à l'heure du succès démocratique et une lecture que l'on peut qualifier d'anthropologique dans la mesure où elle souligne le triomphe de l'instant et de l'immédiateté dans nos sociétés. Si ces lectures ne sont pas exclusives les unes des autres, elles appellent, en revanche, des réponses sensiblement différentes.

UNE LECTURE SOCIOLOGIQUE : PERTE DE CONFIANCE OU PERTE DE SENS ?

Elle consiste à montrer que l'affaiblissement de l'autorité des maîtres est une conséquence ; elle découle de la perte de crédit que connaît aujourd'hui l'institution scolaire, comme instance de promotion. Il n'y a pas si longtemps, l'obtention du baccalauréat ouvrait la porte des études supérieures et permettait, presque à coup sûr, l'accès à un emploi moyen ou supérieur. La promesse d'emploi que faisait l'école d'hier (promesse par procuration car c'est le marché du travail qui crée les emplois), l'école actuelle a plus de difficulté à la faire. Il y a un affaiblissement de la valeur instrumentale de l'école qui produit un décalage entre les contraintes - ce qui est exigé - et ce qu'il est parfois raisonnable d'espérer en terme socio-professionnel. L'enseignant chahuté y est au titre de représentant d'une institution qui déçoit. « Bien souvent, notent Marie Duru-Bellat et François Dubet, les jeunes ont le sentiment d'avoir été trompés par le système scolaire et cette déception n'est pas sans effet sur l'école elle-même »⁽⁹⁾.

Cette perte de confiance est ressentie, de manière particulièrement aiguë, par les familles les plus modestes qui, en un siècle, ont inversé leur rapport à l'école. À la charnière des 19^e et 20^e siècles, au moment où l'école républicaine prend son essor, les classes sociales les plus paupérisées sont dans un rapport d'espérance vis-à-vis de l'institution. Elles attendent, pour leur enfant, un accès à la culture et une inscription dans des positions sociales plus valorisées. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, il y a une sorte de désenchantement à l'endroit de l'école. Comment en effet comprendre qu'un nombre significatif d'écoles, et notamment d'écoles maternelles, aient pu brûler, en novembre 2005, lors de la crise des banlieues ? La théorie de l'accessibilité (l'accès facile) ne saurait, à elle seule, rendre compte de l'ampleur du phénomène.

L'érosion de l'autorité professorale doit être lue à la lumière de la perte de crédit que connaissent les institutions républicaines en général et l'école en particulier. D'où la dénonciation des politiques éducatives qui se contentent de miser sur le talent didactique ou le charisme des maîtres alors qu'il conviendrait de réaffirmer le

projet politique de l'institution scolaire en garantissant enfin une véritable égalité des chances. Réponse partielle qui appelle un projet politique plus global, car toute compétition, aussi équitable soit-elle, engendre par définition des vaincus qu'il faudra bien prendre en charge si l'on ne veut pas que l'amertume et le ressentiment de la défaite ne viennent à nouveau gonfler la rancœur de l'humiliation.

On peut poursuivre l'analyse en se demandant si cette perte de confiance, si cette inquiétude à l'endroit de l'école, au-delà de la question de la promesse, n'est pas liée, plus fondamentalement, à un message devenu inaudible. Et si l'école était en train de perdre « le sens exprimable de ce qu'elle est ». Car si le maître ne peut poser son autorité que soutenue par une institution, porteuse d'une garantie et d'un message, on comprend aisément que lorsque le message se brouille, il se retrouve comme au-dessus d'un vide qui vient disqualifier toute forme d'autorité. Il s'agit alors moins de réactiver la dimension instrumentale de l'école que de revitaliser le sens de l'institution scolaire.



UNE LECTURE PHILOSOPHIQUE: LE TÉLESCOPAGE AXIOLOGIQUE

Elle a notamment été développée par des auteurs tels que Guy Coq ou encore Alain Renaut ⁽¹⁰⁾. La crise de l'autorité résulte ici de la pénétration des valeurs constitutives de l'idéal démocratique (la liberté et l'égalité) au sein des sphères prépolitiques (la famille et l'école). Il faut entendre l'idée de sphère prépolitique en un sens arendtien, c'est-à-dire comme lieu propédeutique marqué par des relations dissymétriques en raison même de leur vocation formatrice ⁽¹¹⁾. Si l'école traditionnelle entendait former à un métier et donner à chacun une place dans une société stable et hiérarchisée, l'école moderne vise à faire advenir un sujet responsable qui saura s'orienter au sein d'une communauté d'égaux, en perpétuel mouvement.

« Je veux lui donner un rang qu'il ne puisse perdre, un rang qui l'honore dans tous les temps; je veux l'élever à l'état d'homme ». Émile, en sortant des mains de son précepteur, ne sera ni magistrat, ni soldat; ni prêtre, ni professeur; il sera avant tout un homme car « avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vocation humaine ». Mais il faut bien comprendre que la liberté et l'égalité revendiquées par Rousseau ne sont plus seulement constitutives d'un horizon mais sont devenues - ou tendent à devenir - les modalités même de l'exercice éducatif. L'avancée des valeurs démocratiques engendre de fait un effacement des rapports d'altérité et par là même un affaiblissement des relations traditionnelles d'autorité. D'où une première réponse: celle qui consiste à penser une limite au processus démocratique au sein même de la société démocratique. « Pour que dure la société démocratique, pour qu'elle ne conduise pas à un étouffement des libertés, tout ne saurait être démocratique. Car la démocratie est avant tout un mode de gestion de la sphère du pouvoir politique, mais elle ne saurait être étendue à l'ensemble des sphères du social, et notamment au système éducatif sans risquer de ruiner les conditions de la liberté. Il y a quelque chose de non démocratique dans l'éducation dont une démocratie a besoin pour subsister » ⁽¹²⁾.

Si cette perspective a le mérite de la clarté, on peut légitimement douter de sa faisabilité. Dans une société gagnée par « la passion de l'égalité », il paraît illusoire de penser que l'on pourra durablement sanctuariser un îlot de tradition et ainsi garantir le modèle

autoritaire qui hier encore prévalait. D'où une seconde perspective placée sous le signe du compromis: comment être hospitalier aux valeurs de la modernité tout en garantissant la nécessaire dissymétrie statutaire et fonctionnelle qui est la condition de possibilité de tout travail éducatif? « D'un côté, note Alain Renaut, nous ne pouvons plus exclure l'enfant du statut de semblable qui est, par définition, celui de l'individu démocratique comme *alter ego* et, en conséquence, nous instaurons, avec lui de plus en plus, dans l'école comme dans la famille, des relations qui, de fait se développent sur des bases d'égalité [...] mais, d'un autre côté, ce régime de similitude est impraticable jusqu'au bout, ne serait-ce que parce qu'il apparaîtrait difficilement compatible avec l'idée même d'éducation et avec une relation à l'enfant qui, comme relation éducative, se fonde sur la supériorité de l'éducateur vis-à-vis de l'éduqué » ⁽¹³⁾.

Notre école est donc mise au défi d'inventer un mode de régulation plus conforme aux aspirations démocratiques sans pour autant estomper la particularité du lieu scolaire. Vrai défi car il s'agit *in fine* d'articuler des

modalités hétérogènes et *a priori* peu compatibles: la discipline et le droit. La discipline s'appuie sur des places et des statuts, et code des conduites et des comportements. Elle fonctionne à la dissymétrie car elle est sous-tendue par l'utopie éducative de la mise en forme. Le droit, lui, est un ensemble de règles impersonnelles qui pose des interdits et fixe des limites. Il présuppose l'égalité des personnes car il est animé par l'utopie politique de la communauté d'égaux. Il s'agit de bricoler, à nouveaux frais, une régulation qui assure une sorte d'égalité morale entre éducateurs et éduqués tout en préservant la dissymétrie symbolique constitutive de la relation éducative, telle est une des orientations les plus originales et les plus crédibles pour tenter de dissiper « l'aporie de l'égalité » qui travaille l'école contemporaine.

UNE LECTURE ANTHROPOLOGIQUE: L'OMNIPRÉSENCE DU PRÉSENT

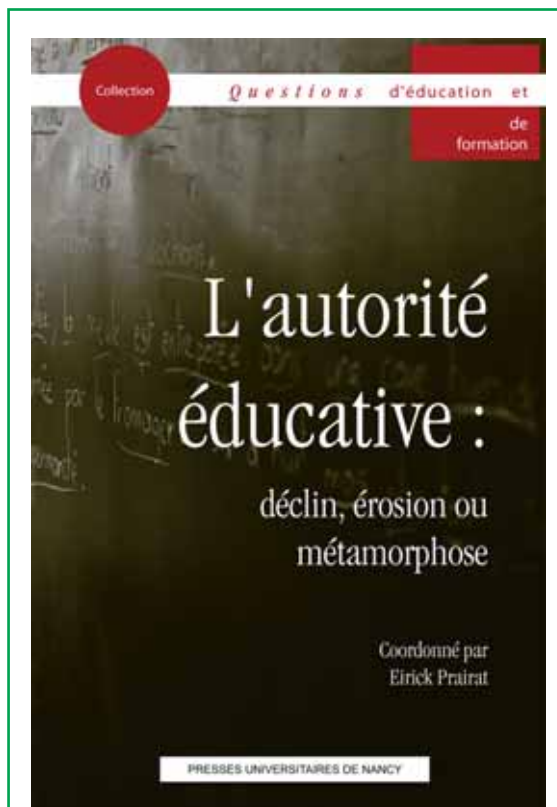
D'un point de vue anthropologique, la crise de l'autorité est liée à l'importance qu'a pris le présent dans les



sociétés postmodernes. Nous sommes dans des sociétés où le temps - investi, habité, valorisé - s'est rétréci à la dimension du présent. Omniprésence du présent, nous sommes coincés entre un passé qui n'est pas oublié, mais qui ne nous parle guère, et un avenir vidé des grandes espérances séculières qui ont longtemps structuré la modernité. Passé lointain, avenir incertain, l'homme postmoderne vit dans un temps désorienté, coupé de toute source et de tout projet. Ce sacre du présent fragilise l'autorité des éducateurs et des maîtres. Car si l'espace est la matrice du pouvoir, le temps est celle de l'autorité. « Le fondement métaphysique de l'autorité, c'est le Temps, entendu comme temps humain et historique » ⁽¹⁴⁾ écrit Myriam Revault d'Allonnes. Le Temps fait autorité.

Le vivre-ensemble requiert non seulement un espace commun de co-présence mais aussi une « durée publique » qui relie les hommes, en enchaînant les générations. Si l'éducateur ou le *magister* font autorité, c'est parce qu'ils viennent de plus loin ; c'est leur antériorité, leur antécédence qui fonde leur autorité. A proprement parler, ils ne sont pas au-dessus mais en avance. C'est ce que rappelle, d'une certaine manière, le *Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson lorsqu'il recommande au maître de ne jamais oublier que son autorité « n'est pas une prérogative inhérente à sa personne » mais qu'elle résulte de « la nature des choses, de la supériorité d'âge, d'intelligence, d'expérience et de sagesse qu'a sur l'enfant l'adulte doué d'une certaine culture » ⁽¹⁵⁾. En ce sens, elle n'est pas une autorité déléguée par les parents, comme l'avait déjà remarqué Hannah Arendt, mais une autorité inscrite dans l'ordre de succession des places qui garantit le fil de la continuité générationnelle.

La « crise » de l'autorité apparaît comme le revers d'une crise plus profonde qui touche à la question de la transmission et de sa possibilité. Car lorsque le présent devient l'ultime référence, lorsque le présent et ce qui l'accompagne (la mode, la consommation, la publicité) s'imposent aussi fortement, la culture des pères cède le pas devant le culte des pairs et la transmission tend à s'effacer devant l'imitation. Tyrannie du conformisme et de la *mimesis*. La crise de l'autorité nous fait comprendre que l'éducateur n'est pas seulement en charge des nouveaux-venus mais qu'il a aussi à répondre du monde, car il est détenteur de savoirs et de savoir-faire dont la non-transmission mettrait en péril l'avenir du monde. L'enjeu pour les éducateurs n'est pas de s'engager dans une tâche de restauration (« jamais on ne retrouve les paradigmes perdus ») mais dans un travail quotidien de réinstitution (de l'autorité), travail qui passe par une fidélité en acte à quelques grands principes éducatifs (la cohérence, la constance, le souci de la justice...). Lorsqu'il n'y a plus de dévolution *a priori* à l'adulte d'une position légitime et reconnue du seul fait de son adultité, il est alors juste de dire que l'autorité se conquiert. ■



L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose, ouvrage collectif coordonné par Eirick Preirat, édité aux Presses universitaires de Nancy, dans la collection « Questions d'éducation et de formation », 2011, 159 pages.

- 1 ARENDT H. *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1995, p. 123. On retrouve cette idée dans l'article de Michel Le Du *Le concept d'enseignement : une analyse logique*, Le Télémaque n° 30, pp. 65-66.
- 2 GUILLOT G. *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*, Paris, ESF Éditeur, 2006, p. 15.
- 3 ROUSSEAU J.-J. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Éditions sociales, 1983, p. 159.
- 4 ARENDT H. *Op. Cit.*, p. 140.
- 5 GADAMER H.-G. *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, p. 300-301.
- 6 La notion de « monde » telle qu'elle est ici évoquée renvoie à la conception arendtienne. Le monde n'est pas la nature. Un monde sans hommes est une contradiction dans les termes. A l'inverse, on peut dire que, dès qu'il y a des hommes, il y a un monde. Car pour qu'il y ait monde, il faut « des productions humaines », « des objets fabriqués de main d'homme », des créations. Et chaque chose (objets, créations, productions) renvoie, d'une manière ou d'une autre, à toutes les autres choses dans la mesure où elles médient les relations humaines. Voir la *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann/Lévy, coll. « Agora », 1994, p. 92. Eduquer, c'est initier au secret de ces « renvois ».
- 7 LOCKE J. *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, librairie Vrin, 1992, paragraphe 94.
- 8 GAUCHER M. « Démocratie, éducation, philosophie » in Blais M.-C., Gaucher M., Ottavi D. *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002, p. 37.
- 9 DURU-BELLAT M., DUBET F. « Déclassement : quand l'ascenseur social descend » in *La république des idées, La nouvelle critique sociale*, Paris, Seuil/Le monde, 2006, p. 50.
- 10 Si on pense bien sûr aux travaux d'Alain Renaut sur ce point, il serait injuste d'oublier les ouvrages de Guy Coq, notamment *Démocratie, Religion, Éducation* paru chez Mame en 1993 (chapitres I et VII) et *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?* aux éditions Parole et Silence en 1999.
- 11 ARENDT H. *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 1995, p. 122. On peut aussi se reporter à la *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann/Lévy coll. Agora, 1994, chapitre II.
- 12 COQ G. *La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?* Saint-Maur, Parole et Silence, 1999, p. 33.
- 13 ENAUT A. *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Bayard/ Calmann-Lévy, 2002, p. 27.
- 14 REVAULT-D'ALLONNES M., *Le pouvoir des commencements : Essai sur l'autorité*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées », 2006, p. 150.
- 15 BUISSON F., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, librairie Hachette, 1^{re} partie, I, p. 146.

Dominique Gauthiez-Rieucan, personnel de direction détaché à l'IUFM-UM2 de Montpellier entre 2003-2009 et chargée d'études sur la mixité, nous propose une réflexion nourrie sur le sujet de la représentation des filles et des garçons à l'école, en quatre parties. Voici la première.

Les représentations des filles et des garçons à l'école : entre déconstructions et reconstructions ?

Dominique Gauthiez-Rieucan
Principale-adjointe
Collège la petite Camargue
Lansargues, académie de Montpellier



Mon objectif ? Voir comment ces tensions de genre s'articulent à l'école c'est-à-dire entre familles et société, questionner dans les trois domaines explorés (éducation, orientation, enseignement) des représentations qui offrent une résistance à la transgression, proposer éventuellement des représentations contre-stéréotypantes...

Compte-tenu du lieu, intercatégoriel, de ma parole, cet article ne prétend pas à une recherche d'expert spécialisé à partir d'un corpus et d'une méthode mais vise plutôt une pensée réflexive mixant des apports pluridisciplinaires au service d'une praxis du terrain et, *in fine*, des élèves citoyens.

La première convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif date de 1984 et l'actuelle, la quatrième (2006-2011)

invite les acteurs et actrices « à écarter tout stéréotype lié au sexe, à faire évoluer les représentations, à diversifier l'orientation des filles et des garçons, à valoriser la place et le rôle des femmes, à diffuser les études sur le genre » ⁽¹⁾.

Car l'enjeu est éducatif, pédagogique et sociétal dans un contexte d'inclusion normative et de valence différentielle, où pas plus la mixité – installée de manière pragmatique et généralisée tardivement en 1975 – que la perspective réaliste d'une société égalitaire n'ont été anticipées : il implique tous les niveaux de l'institution Éducation nationale, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Un numéro récent des *Cahiers pédagogiques* le confirme « Filles et garçons à l'école » ⁽²⁾.

Ce propos, nécessairement transdisciplinaire, est d'approcher successivement trois domaines qui peuvent être des leviers pour la transgression des rôles de sexe : l'éduquer, l'orienter et l'enseigner – et aussi d'interroger les limites de celle-ci, en rapport

avec les représentations : quel prix à payer pour dépasser l'injonction de normes binaires strictes ? Quelles transgressions pour les acteurs ? Mais on ne détaillera pas « le comment dans l'école » c'est-à-dire les pratiques éducatives ou pédagogiques elles-mêmes que l'on peut mettre au service de la réduction des inégalités de genre : elles relèvent des sciences de l'éducation, des formations disciplinaires ou transversales délivrées aux personnels et de l'identité professionnelle et font l'objet d'un article antérieur ⁽³⁾.

POUR UNE APPROCHE DES MÉCANISMES DE L'INCLUSION NORMATIVE ET DE LA TRANSGRESSION

LES CONCEPTS EN JEU ET LA SOCIALISATION DIFFÉRENCIÉE

Définir « les représentations » est complexe. D'après les travaux de Sylvie



Pouilloux⁽⁴⁾ qui est formatrice en IUFM et psychanalyste, l'activité de représentation est une activité psychique nécessaire pour établir un lien entre la personne et le milieu physico-psychique qui l'entoure. Piera Aulagnier distinguait les représentations « pictographiques » en rapport avec l'affect c'est-à-dire dotées d'une charge émotionnelle, « fantasmatiques » en rapport avec l'imaginaire et le désir, et les représentations « idéiques » c'est-à-dire intelligibles en rapport avec le discours⁽⁵⁾. D'autre part, au-delà de cette typologie, Jean-François Richard pose la question du mouvement potentiel ou de la rigidité : les « images mentales » sont des représentations qui se seraient figées⁽⁶⁾. Cela signifie que les représentations *stricto sensu* doivent être mouvantes pour servir l'adaptabilité de l'individu-e⁽⁷⁾.

Qu'est-ce qu'un « stéréotype » ? Terme issu de l'imprimerie, le stéréotype est l'image qui, à partir d'un ensemble de caractères fixes, permet de répéter l'impression. La première utilisation pour « les images cérébrales » remonte à 1922, sous la plume du journaliste Walter Lippman, in *Public opinion*. Les stéréotypes constituent un ensemble de représentations figées inconscientes ou de croyances (et non de connaissances)

qui parasitent la réflexion (induisant les préjugés) et les comportements (outils au service du-des groupe-s dominant-s) car ils induisent des scripts descriptifs pseudo-cognitifs et même prescriptifs. La recherche contemporaine s'applique à faire ressortir comment l'école joue un rôle important dans la transmission des stéréotypes de sexe⁽⁸⁾, d'où la nécessaire conscientisation de ses acteurs⁽⁹⁾. Les stéréotypes analysés sous l'angle de l'élaboration et de la transmission⁽¹⁰⁾ deviennent des leviers de résistances sociétales qu'il faut réduire et modifier par des méthodes appropriées : outils *a contrario* pour les formateurs, enseignants et éducateurs.

Quel est le rôle du « curriculum caché » à l'école ? Le concept peut être exploré à la lecture synthétique de Jean-Claude Forquin qui s'est nourri à l'aune des chercheurs anglophones⁽¹¹⁾. On peut distinguer *curriculum* formel, réel et « caché ». Pour résumer, il existe des acquis et représentations à différencier des acquis inscrits dans les programmes scolaires officiels soit, si l'on retient la définition de Michèle Ferrand, « un ensemble de valeurs et d'attitudes qui vont des automatismes intellectuels de base jusqu'à la conception que l'on se forge de soi-même de par la confrontation

quotidienne avec les autres »⁽¹²⁾. L'absence de conscientisation du « curriculum caché » par les professeurs et personnels de l'Éducation nationale fonde un « double standard », contribue à induire une surestimation des garçons, à les favoriser en matière d'évaluation diagnostique et participe en conséquence des choix inégalitaires de filières et orientations sexuées, en particulier à partir du cursus basique dit « d'excellence », à savoir mathématiques et carrières scientifiques⁽¹³⁾.

La construction normée des identités sexuées des filles et des garçons se fonde sur la socialisation différenciée à tous les âges de la vie et débouche sur la valence différentielle. Les psychanalystes ont révélé l'importance, durant l'enfance, de l'intégrité corporelle et l'existence d'une image inconsciente du corps⁽¹⁴⁾ qui complexifie la donne. Mais la psychosociologie et une approche tant historique qu'interdisciplinaire éclairent les différences dans la manière de se représenter, d'éduquer et de socialiser filles et garçons. Dans le premier chapitre de l'ouvrage qu'elle a dirigé⁽¹⁵⁾, Anne Dafflon-Novelle décompose les trois étapes de la construction de l'identité sexuée : au premier stade, appelé « identité de genre », autour de 2 ans, l'identification se fait par la coiffure



ou les vêtements ; vers 3-4 ans, durant le deuxième stade, appelé « stabilité de genre », l'enfant comprend que les filles deviendront des femmes et les garçons des hommes ; ce n'est que très progressivement que l'enfant atteint le troisième stade dit « de constance de sexe », parfois tardivement jusqu'à 6-7 ans ; il a alors intégré « que l'on est un garçon ou une fille en fonction d'un critère biologique stable, l'appareil génital »⁽¹⁶⁾. L'on peut donc mesurer le poids des indices socioculturels dans cette construction.

D'autre part, l'enfant se construit, dans l'ordre symbolique, en référence à son environnement parental (désir, pouvoir, autorité) et dans l'ordre de l'imaginaire, en référence à des représentations et à des normes induites socialement : il est influencé par les stéréotypes qui le moulent dès son enfance à partir des non-dits, des injonctions ou interdictions des parents et adultes, de la gestuelle et du langage imposés, des jeux proposés, des vêtements conformes⁽¹⁷⁾. Carole Brugeilles, Isabelle et Sylvie Cromer ont étudié le rôle des supports littéraires dans cette construction identitaire⁽¹⁸⁾. La prégnance des stéréotypes de sexe s'infiltre dès l'école maternelle dans l'Institution⁽¹⁹⁾. Plus tard, « au fur et à mesure de leur développement cognitif, préadolescents et adolescents construisent des représentations de soi. Ces représentations de soi possibles [...] mettent en branle des stratégies d'action (stratégies disciplinaires, attitudes scolaires) [...] les projets d'orientation et professionnels y tenant un rôle important, du moins dans les sociétés occidentales, comme des indicateurs marquant une identité masculine ou féminine »⁽²⁰⁾.

Quelle liaison entre transgression et représentations stéréotypées ? Il s'agit donc bien de sentiments à dépasser (car se conformer aux normes répond à une demande de reconnaissance, d'amour et qu'il faut donc faire un deuil quelque part : avec le vœu parental, avec celui de l'ami-e à l'école ou du partenaire), de fantasmes à rejeter ou à réifier (car il faut les conscientiser, les mettre à l'épreuve du plaisir-désir, autrement dit les déconstruire-reconstruire) ; enfin il s'agit d'idées à réfuter (car ce sont en fait des croyances ou des préjugés)... puisque ces images mentales figées renvoient tantôt à l'affectif, à l'imaginaire ou à la pensée réflexive pour reprendre les auteurs suscités (Piera Aulagnier, Jean-François Richard et Jean-Marie Gallina). Un immense chantier éducatif, pédagogique et sociétal.



LA TRANSGRESSION DU CONCEPT BINAIRE DE LA PERSONNE ET DES NORMES QUI EN DÉCOULENT SOIT « L'ANDROGYNIE PSYCHOLOGIQUE » CONFRONTÉE À L'ÉCOLE

La prise en compte du concept de « genre », de sexe social culturellement construit – et qu'il faut donc historiciser puisque le genre, soit la construction sociale ou sociétale (incluant le religieux), varie dans chaque culture –, donne un autre regard sur l'humain, à même de réfuter le double standard inégalitaire systématique qu'est la socialisation différenciée des filles et des garçons. Il transgresse le simplisme du mode binaire pour révéler l'adolescent-e, la personne réelle dans ses goûts et dans ses compétences individuelles propres, au-delà des préjugés et attentes genrés de l'enseignant-e : les élèves n'étant pas, *a priori* et essentiellement filles ou garçons – ce qui est quasiment assimilable à un délit de faciès – même si nombre d'écoles continuent à exhiber des frontons antérieurs à la mixité scolaire. D'où la nécessité de représentations positivantes de l'égalité-altérité – il ne s'agit pas de nier la différence naturelle de sexuation mais de refuser qu'elle induise tout – construction collective.

L'école, lieu basique des apprentissages fondamentaux et de la formation continue tout au long de la vie, a prioritairement vocation à développer les compétences (attitudes, capacités) et les savoirs disciplinaires. La transgression scolaire passe donc par la compréhension-construction de « l'androgynie psychologique » : le devenir potentiel de chaque élève n'est pas arrêté à sa sexualité (à son sexe civil déclaré). Le sociologue Marc Préjean a démonté-déconstruit le processus binaire qui fonctionne comme un code, un « système de signes » et a dressé un tableau des « caractères – qualificatifs ou substantifs – attribués à chaque sexe comme propriétés, réputées 'naturelles' de surcroît »⁽²¹⁾. Pierre Bourdieu⁽²²⁾ a expliqué pourquoi chaque ordre binaire hiérarchisé semble « naturel », en vertu des « *habitus* sexués », dans la mesure où l'ordre symbolique de la psyché et l'ordre matériel d'une société donnée sont en conformité. On sait que les normes régulatrices de l'inclusion qui imposent les rôles de sexe, dans leur moindre détail, sont invisibles ; elles relèvent de l'inconscient collectif. À l'école, il s'agit symboliquement de maintenir en place ce que l'on croit être « le bon ordre » scolaire des choses et des êtres : élèves filles et garçons, adultes femmes et hommes, chacun-e à « sa » place, conformément aux représentations collectives.

C'est donc bien la construction binaire des identités sexuées qui doit être conscientisée, réinterrogée et les compétences réelles de chaque élève, en tant que personne singulière, dans son unicité, que l'enseignant-e doit faire émerger. Pour ce faire, le BSRI (soit le *BEM Sexual Roles Inventory*), premier inventaire des « rôles de sexe » conçu en 1974 par Sandra BEM à partir d'items masculins et féminins indépendants (et non complémentaires comme le MMPI d'Hathaway et McKinley de 1942 ou le CPI de Gough de 1957)⁽²³⁾ reste un outil fondateur de la transgression scolaire. Avant les années soixante-dix, on se représentait qu'un-e individu-e présentant « un haut degré de féminité » impliquait automatiquement « un bas niveau de masculinité » et réciproquement. Les échelles de masculinité et de féminité traditionnelles ne permettaient pas de décrire l'androgynie psychologique de la personne, pour preuve les nécessaires adaptations scolaires des chercheurs à l'instar de Cendrine Marro dans des classes de troisième⁽²⁴⁾, ni de dénoncer *ipso facto* la prégnance des rôles de sexe dans la famille, à l'école et dans la société.

L'enjeu des recherches genrées en France, après le tournant que représentent la conscientisation des meil-

leurs résultats scolaires des filles⁽²⁵⁾ et l'inadéquation avec les choix filles-garçons en termes de filières d'orientation⁽²⁶⁾, vise désormais à l'école, lieu d'observation privilégié des effets de domination et de socialisation différentielle des sexes, la (re)fondation de la mixité. C'est le sens des riches travaux interdisciplinaires que continuent à mener des chercheurs comme Françoise Vouillot, Nicole Mosconi, Michelle Zancarini-Fournel, Christine Morin⁽²⁷⁾ ou Anne Dafflon-Novelle⁽²⁸⁾ et Bénédicte Gendron⁽²⁹⁾ dont les disciplines d'origine sont diverses. L'exploration des représentations se situe au cœur du défi scolaire et en amont de la transmission aux futur-e-s enseignant-e-s des nouvelles pratiques en œuvre sur l'éduquer-l'orienter-l'enseigner et de l'usage des très nombreux outils, transdisciplinaires et disciplinaires, souvent mis en ligne, réalisés en appui sur les conventions interministérielles Egalité filles-garçons. ■



- 1 cf. les paragraphes 1.2 et 2.1.
- 2 CRAP – *Cahiers pédagogiques* (coord. Isabelle Collet et Geneviève Pezeu), n° 487, fév.2011.
- 3 Gauthiez-Rieucan Dominique, « La formation à la mixité scolaire à la mesure du genre », Revue TREMA, juin 2010, n° 32 : les freins à la nécessaire formation et les contenus y sont successivement décrits. Gauthiez-Rieucan Dominique, « Les obstacles à la conscientisation du genre » in *Nos disciplines face à la problématique du genre*, actes du séminaire transdisciplinaire doctoral, juin 2006, Avl 2009, cf. trois pages de conclusion.
- 4 Sylvie Pouilloux, « La construction vestimentaire, au carrefour du social, du symbolique et du psychique » in *Le Sociographe*, n° 17, mai 2005 ; « Une démarche d'analyse : le métier retrouvé » in Florence Gius-Desprairies (Dir), *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*, Ed Scérén, CRDP Créteil, 2005.
- 5 Piera Aulagnier, « La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé », in *Hestia*, traduction 2004.
- 6 Jean-François Richard, *Activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action*, Colin, coll. « U », 2005.
- 7 Jean-Marie Gallina, *Les représentations mentales*, Dunod, coll. « Les topos », 2006.
- 8 Caroline Schreiber et Claudia Toma, « Identité, genre et représentations. Apport de la psychologie sociale à la compréhension des phénomènes liés à la mixité » in *Le genre en Éducation I. L'éducation des filles et des garçons à l'école. Quelles limites ? Quels défis ?* (coord. F. Jannas, M. Baurens, F. Lignon), publication IUFM Grenoble-Martinique, 2006, p. 13-18.
- 9 Jeanne Fine et Jean-Paul Filiod dans *École et mixités*, introduction d'Annik Houel, PUL, 2001.
- 10 Leyens, « Les stéréotypes », in *Sciences humaines*, n° 139, juin 2003.
- 11 Jean-Claude Forquin, *École et culture*, Bruxelles, De Boeck, 1989. Ce chercheur belge a dispensé les apports des sociologues de l'éducation américains et britanniques, Paris INRP, 1997, dont les travaux de J. Anyon.
- 12 Michèle Ferrand, *Féminin Masculin*, La découverte, 2004, p. 58.
- 13 Ibid, p. 60-65.
- 14 Françoise Dolto, *L'image inconsciente du corps*, Seuil, 1984 ; F. Dolto et Juan David Nasio, *L'enfant du miroir*, Rivages, 1987.
- 15 Anne Dafflon-Novelle (Dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* PUG, Coll. « Vies sociales », 2006.
- 16 Ibid, p. 12.
- 17 Elena Gianini Belotti, *Du côté des petites filles*, Ed. des Femmes, 1974 (1^{re} édition).
- 18 Carole Bruguilles, Isabelle et Sylvie Cromer « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre » in *Population*, vol 57, n° 2 de 2002.
- 19 Leila Acherar, *Filles et garçons en école maternelle, études de terrain*, juin 2003.
- 20 Verena Aebischer, *Filles et garçons à l'école*, CNDP, 1999.
- 21 Préjean Marc, *Sexes et Pouvoir. La construction sociale des corps et des émotions*. Presses de l'université de Montréal, 1994, 194 pages, p. 46-48.
- 22 Bourdieu Pierre, opus cité.
- 23 Le Minnesota Multiphasic Personality Inventory et le California Psychological Inventory étaient des échelles de masculinité et de féminité où les deux représentations étaient considérées comme deux pôles opposés.
- 24 Cendrine Marro, in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, 2002, pages 545-563.
- 25 Marie Duru-Bellat, *L'école des filles*, 1990 ; Roger Estabiet, Christian Baudelot, *Allez les filles*, 1992.
- 26 Michèle Ferrand, *Féminin Masculin*, Repères, 2004.
- 27 Diversité. *Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ?* VEI, n° 138, 2004.
- 28 Opus cité.
- 29 Bénédicte Gendron (coord.), *Cahiers du Cerfee*, Presses universitaires de la Méditerranée, n° 23, 2007.

400 personnes ont travaillé du 11 au 13 novembre à l'École normale supérieure de Lyon sur la question « Quelle école pour quelle société (et réciproquement) ? ».

ATD Quart Monde met des mots sur les maux de l'École

Organisés à l'initiative du mouvement ATD Quart Monde, avec un comité interpartenarial associant le mouvement, les fédérations de parents d'élèves, des syndicats d'enseignants, de personnels de direction – dont le SNPDEN – des mouvements pédagogiques, et en partenariat avec la ville de Lyon, l'ENS et l'IUFM de LYON ainsi que la Mission régionale d'information sur l'exclusion, ces ateliers pour l'École ont des enjeux forts :

- redonner à l'école sa vocation républicaine : une école de la réussite pour tous,
- donner la parole à ceux qui ne la prennent jamais,
- réaliser un projet ambitieux pour les acteurs défavorisés en privilégiant le travail en réseau pour élaborer une plateforme citoyenne.



PREMIÈRE DEMI-JOURNÉE : AMBIANCE

Le décor est planté par Xavier Nau, membre de la section de l'éducation, de la culture, de la communication au Conseil économique, social et environnemental.

À partir d'un constat « fracassant » sur l'état de l'école aujourd'hui (échec massif chez les plus défavorisés, accroissement des inégalités de départ, homogénéité qui plombe...), il insiste sur la nécessité de « mettre le paquet sur l'école élémentaire, l'éducation prioritaire, restaurer la FI et la FC, favoriser la mixité sociale, réussir la mise en place du socle commun des connaissances et des compétences et, enfin, réformer par un véritable pilotage éducatif ».

S'ensuivent les formules « saissantes » de Philippe Meirieu : 1/10^e des jeunes entre 16 et 25 ans « tiennent les murs, passant de la misère grise à la misère gore ».

Il est urgent d'agir sur les causes (logement, emploi, quartier...) et d'arrêter la rhétorique de la victimisation et de l'intériorisation de la fatalité sociale. L'école

actuelle développe la « logique de la centrifugeuse ».

Pour cela, il faut :

- structurer en mettant en place les rituels qui permettent d'apprendre,
- mobiliser les désirs, l'intelligence,
- exiger « la perfection, même la plus modeste »,
- accompagner c'est-à-dire faire alliance avec chacun des enfants,
- expliciter en permettant à chacun de comprendre ce qu'on attend de lui.

Chacun des participants est alors invité à « se mettre en activité » en s'attachant à écrire un court rapport d'étonnement.

Puis, comme une illustration, nous devenons les témoins de ce qu'il est possible d'espérer au travers de l'expression :

- des parents, jeunes et enfants vivant la grande précarité et d'autres milieux ayant participé aux actions « recherche » d'ATD Quart monde (dynamique Enfance),
- des parents, jeunes et enfants ayant participé à des ateliers de réflexion,

- des membres de l'atelier du croisement des savoirs et des membres des universités populaires,
- d'enseignants ayant participé à l'action « recherche sur leur pratique » (savoirs et coopération à l'école),
- des acteurs du projet « en associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir », notamment l'expérience du collectif des femmes de Pierre-Bénite (Rhône).

Comme précédemment, nous sommes sollicités pour deux nouveaux rapports d'étonnement.

La force de ces témoignages se situe :

- dans l'audace avec laquelle ces familles de tous milieux - en particulier les plus démunis - ont dit avec leurs mots (les mots qui tuent : « bon à rien », « incapable », « pouilleux » pour des gens du voyage, « mauvaise mère », « mauvais parent », peur de l'autre) les maux de l'école,
- dans la volonté qui émane de chaque groupe de rendre possible le « vivre-ensemble »,
- dans l'espoir qui s'en dégage : c'est par les citoyens qu'on changera l'école.

« On est vraiment interpellé, on se sent obligé de bouger... »

Nous avons là le terreau pour nourrir notre réflexion pour le travail en ateliers du lendemain.

LE DEUXIÈME JOUR : LES ATELIERS POUR L'ÉCOLE

Sept ateliers avaient été proposés, avec inscription préalable :

1. S'écouter, dialoguer, travailler ensemble
2. Goût et plaisir d'apprendre
3. Vivre ensemble à l'école
4. Rendre acteur l'élève le plus exclu
5. Au collège, orientation subie ou orientation choisie ?
6. Adaptation scolaire et intégration des élèves handicapés
7. Pour mettre en œuvre toutes ces compétences, quelles formations initiales et formations continues pour les enseignants et autres professionnels de l'école ?

Grâce à l'animation précise et rigoureuse des militants d'ATD Quart Monde et à une maîtrise du temps qui laisse rêver, chacun – parent, jeune, enseignant, personne intéressée par la réussite de l'enfant, professionnel – a fait part de son avis, de ses propositions dans une écoute tolérante et attentive avant de débattre et de dégager les forces concourantes qui pourraient permettre à l'École de changer.

LA DERNIÈRE DEMI-JOURNÉE : PROPOSITIONS POUR UNE PLATEFORME

Les propositions tournent autour de trois grands axes : replacer l'école au cœur de notre société, remettre au cœur des débats la formation des enseignants et l'orientation, assurer la mise en œuvre du vivre-ensemble (« identifier les serrures pour trouver les clés »).

Même si le constat – que notre système éducatif désavantage les enfants les plus défavorisés, qu'il ne favorise pas l'intégration et produit *a contrario* de l'exclusion sociale – n'est pas neuf, l'ensemble des quatre cents participants a émis le vœu de davantage de dialogue avec les familles, de rendre l'élève acteur, de travailler l'orientation choisie afin que l'école ne fonctionne plus comme une machine à exclure.

Ces propositions issues des ateliers seront regroupées dans une plateforme à soumettre aux candidats aux présidentielles.

Dégagée d'une fonction de représentation, je suis en mesure de faire partager, à l'issue de cette rencontre et à la manière de Georges Pérec, les images fortes qui m'ont touchée :

- Je me souviens de ces mamans qui, avec leur vocabulaire restreint, rapportent fidèlement, en tribune, à l'ENS, les travaux de leur groupe.
- Je me souviens du choc des cultures, des mots qui heurtent, du registre du scientifique qui se confronte à celui des parents de la grande précarité.
- Je me souviens du respect et de l'écoute mutuelle.
- Je me souviens du soutien, bienveillant, sans démagogie, de ceux qui

savent parler à ceux qui peuvent, enfin, s'exprimer. Comment ne pas être marquée par ce brassage d'idées émises par des personnes que tout, apparemment, sépare ?

Les rapprochements qui suivent, les paires aléatoires que je propose, se veulent les signes de la parité dans laquelle chacun, en tribune ou autour d'une table, a pu s'exprimer :

- Le handicapé et le chercheur
- Le jeune et l'enseignant
- Le conseiller d'orientation et le militant pédagogique
- Le parent en grande précarité et le chef d'établissement
- Le philosophe et le manouche
- Le syndicaliste et l'animateur
- Le parent militant et celui d'ATD Quart Monde.

Avant de conclure par un florilège, il me paraît utile de rappeler la signification d'ATD Quart monde : dans un premier temps, ATD signifiait « Aide à toute détresse » ; aujourd'hui ATD résume l'esprit de ce colloque, « Agir, tous, pour la dignité ». Je ne citerai pas, à dessein, les auteurs des paroles qui suivent. Certaines ont été empruntées. Ces paroles, restituées de manière aléatoire, sont suffisamment fortes pour ne pas recevoir l'onction de leur auteur.

« Proposer à un enfant d'être un gagnant, c'est le conduire à être un perdant ! »

« Chaque élève exclu d'un apprentissage, c'est l'ensemble des élèves qui sont exclus de sa pensée ».

« Une chaîne vaut toujours ce que vaut son maillon le plus faible ».

« L'élève vaut mieux que sa note ; les parents valent mieux que la note de leur enfant ».

« Ce n'est pas parce que la rencontre parent-professeur-élève est difficile qu'il faut l'éviter ».

« Où as-tu appris à laisser ta porte ouverte ? » (question posée à un professeur)

« Qu'est-ce que je fais de ce qu'on a fait de moi ? »

« La classe évalue en permanence ceux qui doivent aller se faire voir ailleurs ».

« Le but ultime de l'éducation, c'est la rencontre ».

« Écrire au fronton des écoles : ici, l'on enseigne l'art de la rencontre ».

« Retransmettre l'idéal du siècle des Lumières ».



snp
den

Maryannick DEBUIRE

Bureau national

maryannick.debuire@orange.fr

À partir de valeurs partagées et de buts communs, une démarche originale et efficace, pour élaborer une plateforme citoyenne...

POUR UNE ÉCOLE PLUS JUSTE DANS TOUS LES TERRITOIRES

Le SNPDEN-UNSA a d'emblée soutenu l'initiative d'ATD Quart Monde et a accepté de participer au comité interpartenarial pour « les ateliers pour l'école » organisés les 11, 12 et 13 novembre 2011 à Lyon. L'idée est de bâtir ensemble une plateforme citoyenne pour rendre effectif le droit à l'éducation pour tous et avec tous. La démarche proposée est originale, à partir de valeurs partagées et de buts communs, réunir tous les acteurs de l'école, donner la parole aux parents d'élèves vivant la grande précarité, pour qu'ensemble ils formulent des propositions politiques pour la réussite de tous.

Ce travail s'inscrit pleinement dans les objectifs que le SNPDEN poursuit : faire du service public d'éducation un service plus juste qui donne réellement à chaque élève les moyens de réussir.

Notre école est attaquée de toute part ; les suppressions d'emplois se traduisent par une dégradation du service rendu et ce sont les établissements défavorisés qui subissent les plus fortes réductions de moyens : on fragilise les plus en difficulté.

Malgré quelques mesures phares (internats d'excellence, accès aux établissements de centre-ville...) qui ne concernent qu'une minorité, la politique menée actuellement conduit à abandonner des territoires entiers et leur population. Les mesures d'assouplissement de la carte scolaire qui devaient, au travers du choix des familles, conduire à plus d'équité n'ont fait que renforcer les inégalités scolaires. Tout concourt aujourd'hui à aggraver une situation de déséquilibre et d'inégalité incompatible avec les missions de service public.

On constate une régression de la scolarisation des moins de 3 ans et des 15-19 ans. Selon le classement de l'OCDE, l'école en France se place au 28^e rang pour corriger les inégalités sociales ; c'est indigne d'une nation comme la nôtre.

Notre pays est devenu l'un des pays où les origines sociales marquent le plus le parcours scolaire. Le SNPDEN demande que l'État s'implique dans son rôle de garant de l'équité et de l'égalité, imagine des formes de régulation et d'intervention qui nécessitent une volonté politique qui ne soit pas une accumulation illisible de dispositifs.

C'est pourquoi, après ces « ateliers pour l'école » à Lyon, en tout point enrichissants, nous poursuivons notre travail dans le comité interpartenarial pour l'élaboration d'une plate-forme « sur la mise en œuvre d'un réel droit à l'éducation pour tous en France » pour servir de base à des rencontres avec les candidats aux présidentielles de 2012. ■



Catherine PETITOT

Secrétaire générale adjointe

cpetitot@ac-nice.fr

Le fonctionnement et les finalités du système éducatif de notre pays sont des thèmes présents au cœur de la réflexion que mène le SNPDEN depuis de nombreuses années, puisque « encadrer, c'est produire et donner du sens », selon la formule d'Anne Barrère. Le SNPDEN défend avec force et vigueur l'idéal d'une école publique, laïque et solidaire permettant à tous les élèves de bénéficier d'une formation de qualité.

Intervention de Michel Richard, secrétaire général adjoint du SNPDEN aux ateliers pour l'École d'ATD Quart Monde, lors de la séance plénière du dimanche 13 novembre 2011, en réponse à deux questions posées.

QUE RETENEZ-VOUS DE CES TROIS JOURS DU POINT DE VUE DES PERSONNELS DE DIRECTION ?

Agir pour bâtir impose de rassembler ce qui nous unit et, parallèlement, de repousser ce qui nous divise. Durant ces trois jours, nous avons tenté, voulu et réussi – l'avenir le dira – à dépasser nos certitudes, nos dogmes, nos idéologies pour servir ensemble et tous ensemble l'École, creuset de la République car lieu de transmission de ses fondements : Liberté, Égalité, Fraternité.

Ainsi, en paraphrasant J.-F. Kennedy, nous devons nous poser la question « Que pouvons-nous faire pour l'école » plutôt que « Qu'est-ce que l'école peut faire pour moi ? »

Les personnels de direction désirent marquer à cette occasion leur attachement à la dimension éducative de leurs missions. Les établissements scolaires dont ils ont la responsabilité ne sauraient se résumer à des sites d'acquisition de connaissances mais bien évidemment à un lieu où élèves et adultes partagent les principes de respect de soi, de respect des autres et de tolérance. Ce que Saint-Exupéry traduit dans *Le petit Prince* par la formule « Homme si tu diffères de moi, loin de me léser tu m'enrichis ».

QUE RETENEZ-VOUS DE LA PLATEFORME POUR UN RÉEL DROIT À L'ÉDUCATION POUR TOUS EN FRANCE ?

- Les personnels de direction adhérents au SNPDEN pensent qu'il est urgent de replacer l'École au cœur du fonctionnement et des préoccupations de notre société. Pour cela, il faut impérativement présenter et définir l'École comme un investissement pour l'avenir plutôt qu'une charge financière pour le présent dont il faudrait toujours diminuer l'enveloppe en la considérant comme un gisement permanent d'économies budgétaires. Nous devons convaincre un maximum de citoyens que le repli d'aujourd'hui va profondément hypothéquer, à court et moyen termes, l'avenir de la place de la France dans le monde du XXI^e siècle.
- Il nous faut également repartir avec notre valise remplie d'humilité – ce qui signifie refuser les certitudes et installer le doute – à partager avec tous les professionnels et tous les usagers pour redonner force et vigueur au formidable idéal des philosophes des Lumières pour lesquels la connaissance et les savoirs partagés demeurent à toutes époques des outils de lutte contre tous les obscurantismes.

En conclusion nous voulons témoigner nos profonds et sincères remerciements à ATD Quart Monde pour cette belle et noble initiative. Comme le déclare le poète espagnol Antonio Machado, « le but n'est pas le but, le but est le chemin » ; alors avançons, marchons, courons sur la voie de l'École de la République qui fait notre fierté et notre honneur. ■

L'école française et ses réformes

La demande fréquente des syndicats étrangers qui nous rendent visite nous amène à balayer l'ensemble des grandes questions qui traversent notre système éducatif.

À l'occasion d'une rencontre entre l'UNSA-Education et 20 syndicalistes « enseignants » du 1^{er} et du second degrés représentant les 4 coins de la Russie, nous avons présenté une synthèse de l'école française et de ses réformes. Il était évidemment important de resituer l'ensemble dans son contexte historique. L'histoire commence donc dès 2003.



- Avant 2003, notre pays semblait peu décentralisé alors que le mouvement avait déjà débuté depuis 10 ans (l'histoire commence en 1985 avec la première loi de décentralisation ; dans les faits, elle ne s'applique réellement qu'aux bâtiments mais aussi, déjà, à une partie budgétaire).
- En 2003, une loi constitutionnelle accélère ce changement et conduit les collectivités locales (communes, départements, régions) à l'autonomie financière.
- En 2005, c'est le début de réformes en profondeur pour notre pays ; ce mouvement s'est amplifié depuis 2007 avec la révision générale des politiques publiques (RGPP). L'État transfère alors aux régions, notamment, la gestion des personnels non enseignants et, pour l'éducation, la gestion des lycées et la carte des

formations professionnelles, des équipements, des locaux.

- Notre système éducatif vit, surtout depuis 5 ans, de très grands bouleversements qui, en dépit d'objectifs généreux annoncés comme la recherche d'une plus grande « mixité sociale et scolaire » ou comme un « meilleur accès aux connaissances » etc. produisent des résultats très inégaux selon les réformes et surtout liés à la façon dont elles sont menées, souvent hâtivement, rarement associées à un dialogue social.

LES RÉSULTATS NÉGATIFS LES PLUS NOTOIRES

- L'absence de régulation de l'État et l'inégalité selon les territoires dans la distribution des moyens (d'État et des collectivités locales) :
 - consolide un « élitisme » déjà fortement installé,
 - renforce la disparité dans l'accès au savoir.
- Initiées depuis presque 30 ans, les politiques d'actions prioritaires (suppression des ZEP et de leur système d'aide en primaire et au collège, création des ECLAIR) fondées, entre autres, sur les réseaux d'aide (RASED) entre le primaire et le secondaire fonctionnaient bien et produisaient de bons résultats. Depuis 2007, ces politiques ont été fortement « rognées » et l'on enregistre un recul notable entraî-

nant avec lui une chute de la mixité sociale et scolaire.

- L'absence de pérennité des moyens horaires pourtant prévus lors de la mise en place de la réforme des lycées (professionnels, technologiques, généraux) produit 2 effets pervers notables :
 - tout d'abord, les établissements scolaires, pensant attirer davantage d'élèves et, par ricochet, obtenir davantage de moyens horaires ont joué la carte de la concurrence en offrant tous les mêmes options au lieu de rester dans une dynamique d'offre complémentaire par zone de recrutement ;
 - conséquemment, ces pratiques entravent la mise en place de la réforme, voire la font avorter.
- L'empilement des méthodes d'évaluation (socle commun - évaluation formative (par compétences) et l'évaluation sommative - notes et diplômes) :
 - crée des confusions dans la compréhension du niveau réel de validation des acquis tant par les élèves que par leurs parents,
 - provoque beaucoup de désarroi, voire de résistance, de la part des enseignants qui plébiscitent l'évaluation sommative.
- Le remplacement de la formation « post concours » des enseignants (qui avait pour objectif de leur donner des bases de la « pédagogie » en IUFM (université) et une approche progressive de l'ensei-

gnement *in vivo* (9 heures de cours hebdo)) par une simple « formation sur le tas », proposée sous la forme de la prise en responsabilité directe d'une classe à temps plein, aboutit à un désintérêt pour la profession d'enseignant.

LES RÉSULTATS POSITIFS LES PLUS PROBANTS

- La réforme des lycées a apporté :
 - un frémissement dans les changements des pratiques professionnelles des enseignants,
 - un meilleur accompagnement individualisé des élèves.
- L'autonomie des établissements et la LRU (loi sur la réforme des universités) permettent d'adapter le pilotage et la politique d'établissement à chaque situation locale.
- La mise en place du socle commun associé au *long life learning* (LLL) permet :
 - de garantir à chaque élève un minimum culturel et de savoirs (socle commun),
 - d'offrir à chacun les moyens de poursuivre, tout au long de sa vie, une démarche de formation adaptée à son rythme.

COMMENT L'UNSA-ÉDUCATION SE DIFFÉRENCIE-T-ELLE DES AUTRES FÉDÉRATIONS ?

Notre fédération se place, aux dernières élections professionnelles des métiers de l'enseignement, à la seconde place auprès des enseignants, mais obtient la 1^{re} place dans tous les autres métiers de l'enseignement dont les « perdus ». Elle tire donc sa légitimité de ce fait. En effet, à travers ses 21 syndicats, l'UNSA-Éducation représente toutes les catégories de personnels qui composent l'éducation publique (enseignants de tous les niveaux – maternelle à l'université – personnels administratifs et d'encadrement, inspecteurs IEN, IA-IPR, médecins et infirmières scolaires), les autres fédérations ne représentant, elles, que les enseignants des premier et second cycles.

La seconde singularité, c'est que nous pratiquons un type de syndicalisme qui privilégie la démarche réformatrice.

LA FÉDÉRATION A JOUÉ « SON PLEIN RÔLE » DANS CE MOUVEMENT ACCÉLÉRÉ DES RÉFORMES

Elle a prouvé aux acteurs locaux (régions, conseils généraux) sa capacité à convaincre et à dialoguer en faisant évoluer la politique d'action prioritaire qui semblait en panne. Elle a su, en outre, se montrer « moteur » notamment :

- en orientant la mise en place de la réforme des lycées dans le sens de l'accompagnement individualisé de l'élève et en soulignant le besoin de pérennité des moyens,
- en soutenant le développement de l'autonomie des établissements,
- en portant le « socle commun » des connaissances et des compétences comme norme d'évaluation des élèves tant au primaire qu'au collège qui est plus familier de l'évaluation sommative (notes).

Au long cours, notre fédération et ses syndicats jouent un rôle de « veille » dès lors que les politiques mises en place aboutissent à réduire l'équité et l'égalité sociale. L'action de notre fédération a permis de produire des bilans d'étapes que l'État et le ministère étaient dans l'incapacité de réaliser (comme celui sur l'assouplissement de la carte scolaire présenté par le SNPDEN). Ces bilans ont mis à jour

les dérives négatives pour le système éducatif et les dangers pour les élèves. Leur production a permis de les freiner.

LES CHANTIERS « SENSIBLES » AUXQUELS NOUS SOMMES TRÈS ATTENTIFS

- Le changement des pratiques d'évaluation des enseignants qui crée des crispations importantes ;
- La stigmatisation des élèves « prétendus à risque » et scolarisés en « maternelle » soulève déjà des réactions ;
- L'indispensable réforme du collège, qui nous paraît un chantier à ouvrir de toute urgence.

Nous serons également très attentifs et présents dans les débats sur la « gouvernance » puisque la tentation est grande d'appliquer aux EPLE la loi sur l'autonomie des universités (LRU). Nous en craignons les dérives quant à la gestion des moyens et le recrutement des personnels.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF RUSSE

Nos interlocuteurs nous ont présenté un tableau assez sombre de l'état de leur système éducatif. Il a subi une vague de décentralisation extrêmement rapide qui, en quelques années, l'a amené à une privatisation totale de ses écoles (quel que soit le niveau d'éducation). Au-delà de cette privatisation, les moyens financiers sont absents. En effet, nombre de nos interlocuteurs nous ont fait part des difficultés à pouvoir disposer de matériel pédagogique de base autant que d'éléments de confort indispensables tels que des rideaux, un sol en bon état... Il semble que la situation commence à s'inverser quelque peu mais que le chemin sera encore long pour parvenir à une école digne de ce nom. En effet, les élèves ayant la malchance d'habiter les quartiers pauvres reçoivent une éducation « pauvre » fondée sur les bonnes volontés...



snp
den

Hélène HEMET
Bureau national
Permanente UNSA-Éducation

h.hemet.snpden@gmail.com

Gros plan sur...

L'académie de la Guyane

Jacqueline Gresse

Secrétaire académique



Si chaque académie a ses spécificités, l'académie mono-départementale de la Guyane, créée par le décret 96-147 du 26-12-1996 est la plus spécifique de toutes. Vaste comme le Portugal, située en Amérique du sud, c'est une terre française dans un environnement non européen. Entre l'Atlantique et l'Équateur, c'est la plus grande forêt française.

Terre de transit, la Guyane compte officiellement 227.751 habitants d'après le recensement de 2009, plus probablement 300.000 répartis sur 83.846 km². Cette répartition de la population sur le sol guyanais est très inégale : une

grande partie du territoire n'est pas habitée, l'essentiel de la population étant concentré sur le littoral et le long des grands fleuves frontaliers. Plus de la moitié de la population vit sur l'île de Cayenne, regroupant les communes de Cayenne, Rémire-Montjoly et Matoury.

L'EXTRÊME VARIÉTÉ DE LA POPULATION

Elle est composée à :

- 40 % de Créoles guyanais,
- d'Amérindiens issus de 6 ethnies comptant entre 6.000 et 9.000 membres,
- de Noirs marrons appelés Bushinengués (descendants des Africains qui ont fui l'esclavage) répartis en 5 ethnies représentant environ 7.000 personnes,
- de Hmongs, réfugiés arrivés du Laos à partir du 6 septembre 1977, soit environ 2.000 personnes regroupées principalement dans les communes de Roura, Mana et Iracoubo,
- de Français originaires de France hexagonale représentant environ 12 % de la population,
- de Chinois, Libanais, Brésiliens, Haïtiens, Surinamais, Guyaniens, Hindoustanis, Javanais du Surinam, Dominicains, immigrés de toute l'Amérique du Sud, etc. représentant 40 % de la population dont une nouvelle communauté russe venue avec l'extension de la base spatiale et le lancement de Soyouz en 2011.

La population étrangère clandestine est estimée entre 30.000 et 60.000 personnes en plus de celles recensées.

Le fort pourcentage de jeunes de moins de 20 ans dans cette population (43,3 %), le taux de mortalité le plus faible des régions françaises (3,5‰), sa richesse en matière de biodiversité en font un territoire singulier où tous les extrêmes se rencontrent.

En Guyane, on parle français, du moins à l'école, mais aussi créole, portugais, hollandais, anglais, espagnol, mandarin, hmong, plus une dizaine de langues amérindiennes ou bushinengués.



SA GÉOGRAPHIE

Deux routes nationales : une vers l'ouest, reliant Cayenne à Saint-Laurent, l'autre vers l'est, de la capitale Cayenne à Saint-Georges de l'Oyapock, pour un total d'environ 450 km. On compte également deux routes fluviales « non navigables », le Maroni à l'ouest et l'Oyapock à l'est, frontières avec le Surinam et le Brésil. Trois compagnies aériennes se partagent le trafic régional, dont Air Guyane, pour rejoindre certaines communes de l'intérieur et leurs écoles, le trafic national et international. L'unique port multi-activités de Dégrad-des-Cannes est sur le fleuve Mahuri, régulièrement envasé, sur la commune de Matoury qui héberge aussi l'aéroport Félix Éboué.

SON HISTOIRE

Terre d'histoire, la Guyane, qui est riche de ses hommes qui ont connu l'esclavage (aboli en 1848), le bagne (supprimé en 1945), la colonisation, la départementalisation en 1946, les déplacements de population lors de la construction du centre spatial en 1965, l'accueil des réfugiés des guerres du Laos en 1977 et du Surinam à partir de 1982, a fait le choix aujourd'hui de l'article 74 de la Constitution pour une collectivité unique.

LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN GUYANE

Il y a en Guyane 153 écoles publiques inégalement réparties sur le territoire. Y étaient scolarisés 40.371 élèves en 2010 et 40.790 en 2011, soit 419 élèves de plus (équivalant au besoin de construire, équiper et doter une nouvelle école primaire chaque année). Les

écoles privées, au nombre de 8, scolarisaient en 2010, 2.550 élèves. En 2011, 2.618 y ont été accueillis soit 68 élèves de plus.

Dans le second degré public, 29.029 élèves étaient scolarisés en 2010 ; en 2011, ils sont 30.229 soit 1.200 élèves de plus (équivalent du besoin d'un collège tous les 2 ans et d'un lycée tous les 5 ans). Le privé a scolarisé 2.022 élèves en 2010 ; en 2011, ils sont 2.166, soit 144 de plus.

Cette augmentation importante des effectifs d'une année à l'autre s'explique en partie par le taux de natalité presque trois fois supérieur à celui de la métropole (37‰/‰) et en partie par l'immigration constante non régulée et incontrôlable.

L'académie compte 41 EPLE (28 collèges, 2 LGT, 4 LP, 1 lycée des métiers, 6 lycées polyvalents) et 5 établissements privés (3 collèges, 1 LPO, 1 LGT).

La grande majorité de ces établissements sont classés en 4^e et 3^e catégories. Ils ont des structures très disparates qui leur donnent une certaine originalité.

La scolarisation dans l'enseignement public en 2011 se répartit ainsi :

- premier cycle : 18.887 élèves,
- SEGPA : 1.045 élèves,
- second cycle général : 4.951 élèves,
- second cycle professionnel : 5.455 élèves,
- CPGE : 45 élèves répartis sur 2 spécialités,

- divers post-bac : 27 élèves,
- STS : 411 élèves.

Dans le privé, le premier cycle compte 1.324 élèves, le second cycle général 498 et le second cycle professionnel 344 élèves.

TERRE D'ÉTONNEMENT

Un collège a deux annexes, l'une à 80 km, l'autre à 3h de pirogue. Des collèges sont seulement accessibles par avion ou en pirogue. Des EPLE avec 98 % de CSP défavorisées expliquent la politique d'éducation prioritaire mise en place depuis 1981 qui s'appuie sur une discrimination positive dans l'emploi des moyens publics au service de l'égalité des chances. Elle est une réponse aux difficultés sociales et scolaires concentrées dans certains établissements.

Le plan de l'éducation prioritaire en 2006 a abouti à la création dans l'académie de 12 réseaux ambition réussite « RAR » devenus ECLAIR à la rentrée 2011 (12 collèges sur 28 !) et 55 écoles maternelles et élémentaires les constituent ainsi que 11 réseaux de réussite scolaire (RSS) avec 36 écoles rattachées et 2 lycées de « réussite scolaire ».

L'internat d'excellence a pour but d'offrir aux élèves originaires des régions du Haut-Maroni et de l'Oyapock de réelles chances de réussite dans leurs parcours scolaires. Un internat d'excellence (IE) est implanté sur le site de Maripasoula, localité située le plus en amont du fleuve Maroni (1,5 heure d'avion de Cayenne ou 1,5 jour en hautes eaux de St Laurent du Maroni), dans un collège de 617 élèves à la ren-



trée 2011, avec également 2 classes de CAP. Implanté sur un site composé de 3 bâtiments, il accueille 112 internes (56 filles et 56 garçons scolarisés de la 6^e à la 3^e et en CAP). Le projet éducatif et pédagogique de l'internat comporte un pôle « sciences », EIST, une classe patrimoine, un pôle sport et une chorale, tout cela pour atteindre un objectif prioritaire, celui de la maîtrise de la langue française dans un contexte non francophone.

Il existe une passerelle avec le lycée Lama-Prévôt qui abrite l'autre internat d'excellence sur la commune de Rémire-Montjoly pour que les élèves arrivant de cet établissement puissent poursuivre ce parcours d'excellence. L'ouverture de ce lycée, il y a bientôt trois ans, a permis la création de cet internat d'excellence de 72 places réservé en priorité aux élèves originaires du Haut-Maroni et de l'Oyapock (40 places) qui y sont scolarisés. En effet, par le passé, beaucoup d'entre eux, arrivés sur Cayenne dans des familles d'accueil ou dans d'autres structures, contextes dans lesquels ils avaient eu souvent du mal à s'adapter, arrêtaient assez rapidement leur scolarité.

Il existe quelques places d'internat d'excellence à Kourou et à Saint-Laurent.

Dans ce département à croissance démographique élevée, la scolarisation de tous les enfants pose problème. Le 13 janvier 2005 a été créé l'observatoire de la non scolarisation (ONS) suite à l'engagement pris par Xavier Darcos envers les partenaires de la société civile et les élus des collectivités lors d'une mission en Guyane.

Le recteur de l'époque, Jean-Michel Blanquer, a mis en œuvre cet observatoire en partenariat avec le comité

régional pour l'information économique et sociale (CRIES). Il a pour objectifs de collecter l'ensemble des informations disponibles auprès des partenaires pour identifier les enfants non scolarisés et les accueillir, de mettre au point des méthodes d'évaluation et de suivi plus un dispositif de communication pour les usagers et les partenaires.

Parmi les partenaires on compte le CNES/CSG (centre national d'études spatiales/centre spatial guyanais) qui a signé une convention en 2006 avec le rectorat, reconduite en 2010. Tous les élèves de CM2 et de 3^e doivent découvrir le CSG. Pour les établissements du fleuve, des opérations décentralisées sont organisées.

Le CNES/CSG est aussi un appui au projet académique de l'École des fleuves concernant l'informatisation et l'établissement de liaisons satellitaires au profit de projets innovants visant à compenser les effets de l'isolement des villages.

LES PERSONNELS DE L'EDUCATION NATIONALE DANS L'ACADEMIE

Au 31 janvier 2011, les effectifs des personnels de l'académie étaient de 5.267 pour le public à raison de 2.121 pour le premier degré, 2.285 pour le second degré auxquels s'ajoutent 861 personnels administratifs, techniques, d'encadrement, d'éducation, de surveillance et d'assistance éducative. Une des caractéristiques de ces personnels est le taux élevé d'enseignants contractuels (28 % dans le second degré).

LES PERSONNELS DE DIRECTION

La Guyane est une terre de contraste où les personnels de direction

se démènent. Au nombre de 75, nous exerçons notre métier dans des conditions extrêmement différentes, voire opposées, sur un même territoire (1^{re} ligne téléphonique au collège de Gran Santi en septembre 2011, antenne du collège Constant Chlore à Régina sans connexion Internet, lycée polyvalent Lama-Prévôt à la pointe de la technologie informatique, LP J.-M. Michotte équipé de machines « dernier cri » que les industries de la place ne peuvent pas s'offrir, etc.).

Le rectorat compte aujourd'hui 2 personnels de direction qui ne sont pas en établissement, 3 IEN-ET et 7 IA-IPR.

LES DIFFICULTÉS À GÉRER

- La mobilité des personnels, conditionnée par le jeu des primes,
- la difficulté de pourvoir les postes de personnels de direction en zone isolée,
- le vivier des contrats aidés réduit de manière drastique qui pose de gros problèmes de vie scolaire dans la majorité des établissements,
- 28 % des enseignants contractuels, parfois plus de 80 % dans les sites isolés,
- la problématique des logements de fonction,
- l'isolement géographique de collègues et tout ce qui va avec (téléphone, Internet, santé...).

Notre rectrice, Florence Robine, nommée le 23 décembre 2009, met son parcours et son expérience du monde éducatif au service de la réussite de tous nos jeunes. Son ouverture d'esprit et sa rigueur morale en font une interlocutrice de qualité qui aspire, comme nous, à l'amélioration du fonctionnement de l'académie.

POUR CONCLURE

En dépit de ses particularités qui la desservent parfois aux yeux du monde extérieur, la Guyane est un territoire où il fait bon vivre et une région pleine de promesses. Si elle sait exploiter ses richesses (jeunesse, multiculturalisme, or vert et or jaune, métiers de l'espace et peut-être du pétrole), c'est une terre d'avenir, phare de la France et de l'Europe en Amérique du Sud. ■



Comment piloter et exercer la responsabilité de chef d'établissement (dont celle de représentant de l'État) dans un contexte réglementaire fragile et incertain, à propos de sorties et de voyages scolaires ?

Sorties et voyages scolaires



La préoccupation première des chefs d'établissement est celle de la protection physique des élèves, de la prévention des accidents, de la pertinence des mesures de surveillance arrêtées. La crainte d'un accident reste la hantise des personnels de direction au regard des graves conséquences qui peuvent marquer irrémédiablement les élèves qui en sont victimes, leur entourage, les personnes chargées de l'organisation et de l'encadrement de l'activité. Le risque d'engagement de la responsabilité du chef d'établissement est un souci constant (voir Enseignement et responsabilité, J.-D. Roque, F. Thomas-Bion).

Le chef d'établissement dispose « de la compétence d'autoriser la sortie ou le projet de voyage scolaire, du pouvoir d'appréciation de son intérêt pédagogique et des conditions de mise en œuvre du projet » (circulaire n° 2011-117 du 3 août 2011). Cette compétence du chef d'établissement correspond à sa responsabilité plus globale « de la sécurité des personnes et des biens au sein de l'EPLE ». Nous savons que cette responsabilité du chef d'établissement sera systématiquement recherchée : nombre d'accompagnateurs, de collaborateurs occasionnels du service public (voilés ou pas voilés !), surveillance dans le véhicule de transport, « sorties nocturnes »...

L'obligation est faite, si la responsabilité est retenue, « de réparer le dommage causé à autrui par un acte contraire à l'ordre juridique ». Oui mais cet ordre juridique souhaité par les personnels de direction, annoncé par le préambule de la circulaire, apparaît bien aléatoire au fur et à mesure de sa lecture (il en est de même pour la circulaire sur la discipline des élèves).

Nous attendons, de longue date, une meilleure visibilité des modalités concrètes à mettre en œuvre, les clarifications utiles par des décrets et des circulaires applicables ; nous pouvons constater, sur un terrain anxio-gène, que ce n'est pas le cas.

L'inclination de l'administration à noyer ses fonctionnaires sous les instructions, à modifier incessamment les réglementations portant sur les activités pédagogiques par une inflation de textes, a été décrite comme une production bavarde (*Le Monde* du 23 janvier 2001, vice-président du Conseil d'État). La dégradation de la qualité de la norme juridique est également liée à cette prolifération réglementaire qui gagne, même pendant la période estivale : pas moins de 4 circulaires en 27 pages publiées début août 2011.

Les personnels de direction qui découvrent ces nouveaux textes à la fin août sont démunis en l'absence de tout accompagnement institutionnel à leur mise en œuvre délicate car ils influent directement, profondément, sur les modalités organisationnelles

retenues jusqu'alors. Il s'ensuit, bien souvent, un climat de tension, de suspicion, voire de conflit.

De nouvelles difficultés sont relevées sur la mise en application de la circulaire n° 2011-117 du 3 août 2011 (sorties et voyages scolaires au collège et au lycée) ; quatorze collègues interrogent la cellule juridique à ce sujet :

- Comment doit-on l'interpréter pour rester dans les clous tout en ne figeant pas les activités... ?
- Comment doit-on comprendre « il n'appartient pas aux enseignants, au regard de leurs obligations statutaires de conduire des véhicules, que ceux-ci soient personnels, de location ou de service » (sauf à titre exceptionnel pour leur véhicule personnel...) ?
- Est-ce une interdiction ou simplement une modalité à mettre en œuvre avec de nombreuses précautions : cas des établissements disposant de véhicule(s) de service ?
- Je constate que pour l'instant chacun fait bien ce qu'il veut mais que se passera-t-il en cas d'accident ?

- Transport des élèves et des accompagnateurs, en particulier à l'étranger, par le véhicule de service conduit par l'enseignant lors de classes de neige (organisation retenue depuis plus de 10 années), le surcoût amène à supprimer cette opportunité.
- Véhicule de 15 places mis à disposition par une collectivité territoriale, conduit par un agent de cette collectivité.
- Bus prêté par une municipalité et conduit par des professeurs.

La responsabilité particulière encourue à l'étranger – législations distinctes régissant les modes de transport, règles de sécurité et aménagements des véhicules différents... – amène à tenir compte des préconisations de la circulaire, c'est-à-dire à retenir uniquement les services d'un transporteur (et conducteur) professionnel. Il en découle une forte augmentation des coûts, des difficultés d'adaptabilité qui conduisent, le plus souvent, à supprimer ces sorties ou voyages.

En revanche, comment assurer les nombreuses activités, souvent quotidiennes, mises en place avec l'accord des autorités académiques, et totalement dépendantes de l'utilisation du véhicule de service de l'établissement, conduit jusqu'alors par un enseignant, parfois un autre personnel : sections sportives scolaires, internats d'établissements éloignés, activités de pleine nature figurant à la programmation de l'éducation physique... ? Ces activités concernent chaque semaine plusieurs dizaines de milliers d'élèves, plusieurs centaines de véhicules de service.

La circulaire évacue soigneusement cette réalité et fragilise les chefs d'établissement dans les domaines réglementaire et relationnelle conduisant à de fortes tensions avec les professeurs et les parents d'élèves.

La portée réglementaire très relative de la circulaire amène à s'interroger sur l'existence d'autres textes pouvant mieux nous éclairer quant à l'organisation du transport des élèves.

Certaines recommandations académiques font référence à une lettre ministérielle du 12 octobre 2001 qui reste introuvable et ne pourrait être opposable puisque « seules les dispositions publiées sur le site Internet du gouvernement sont opposables aux administrés » (arrêt du Conseil d'État du 24 octobre 2011).

Sortie des oubliettes et de nos laborieuses recherches, on peut citer la note de service n° 86-101 du 5 mars 1986 (« pour l'utilisation des véhicules personnels des enseignants et des membres de certaines associations pour transporter les élèves ») sans toutefois pouvoir s'appuyer sur ses recommandations.

« On constate, en effet, une certaine insuffisance des moyens de transport nécessaires pour permettre aux enseignants de rendre effective cette pédagogie nouvelle, (notamment) pour les enseignants des établissements ruraux ou recevant des enfants handicapés ».

En règle générale, le transport des élèves pendant les activités scolaires obligatoires et certaines activités périscolaires les prolongeant doit être effectué au moyen des véhicules administratifs aménagés à cet effet ou par des transporteurs professionnels. Il est apparu nécessaire d'étendre la possibilité de l'utilisation de véhicules personnels à tous les cas où celle-ci apparaîtra indispensable pour permettre à tous les élèves l'accès aux activités culturelles, sportives...

Il appartiendra aux recteurs pour le second degré d'autoriser le transport des élèves dans les véhicules personnels des enseignants... (mesure supplétive, exceptionnelle en cas d'absence d'un transporteur professionnel). La note de service évoque les modalités de sécurité, de surveillance et les responsabilités :

« De tels transports incombent normalement à la profession des transporteurs, soumise à des contrôles fréquents et de sécurité et tenue à une obligation de résultats ».

« Il est souligné que les enseignants, même lorsqu'ils conduisent, ne sont pas déchargés de leur obligation de surveillance à l'égard de leurs élèves et qu'une faute de surveillance peut leur être reprochée (si leur nombre est supérieur à 4, il y a nécessité de faire appel à un autre conducteur ou à un autre membre de l'enseignement public pour la surveillance) ».

Alors que faire ? Certainement pas supprimer ces activités pédagogiques et éducatives mais veiller minutieusement à en définir les conditions, particulièrement en matière de sécurité, telles que :

Le cadre institutionnel

- Inscription au projet d'établissement.

- Charte des voyages et des sorties : précisions apportées par le chef d'établissement qui fixe les modalités concrètes de chaque sortie conformément à sa compétence (circulaire du 3 août 2011), délibération du conseil d'administration. Il conviendra de préciser clairement les conditions du transport des élèves, en particulier celles concernant le véhicule administratif, de service et celles du recours à un transporteur officiel. Nos véhicules de service sont pour la plupart assimilés à des véhicules de tourisme, limités à 8 places ; quelques établissements disposent en revanche de véhicules de 15, 20 places qui s'apparentent à des bus ; ils entrent alors dans le cadre des engins de transport professionnel, pilotés uniquement par un conducteur professionnel. Ce type de véhicule donne, il est vrai, une grande latitude à ces établissements, cependant, tout accident pourrait engager la responsabilité pleine et entière du chef d'établissement et de l'EPL.
- Délibération du CA sur la programmation et les modalités de financement des voyages scolaires.
- Information à l'autorité académique des modalités mises en œuvre.
- Information des représentants légaux et vérification qu'ils aient bien pris connaissance de cette modalité de transport.

Les garanties liées au véhicule de service

- Conçu et aménagé pour le transport de personnes (il convient de vérifier si la nouvelle réglementation



du 9 juillet 2003 contraint au port de ceintures de sécurité).

- Rapport du contrôle technique du véhicule.
- Police d'assurance : par exemple, la MAIF assure la responsabilité civile du véhicule dans lequel se trouvent les élèves et le conducteur ; elle garantit également l'indemnisation des dommages corporels selon les montants portés au contrat souscrit.
- Il est conseillé (« l'état des véhicules étant une condition importante de la sécurité des élèves ») de soumettre annuellement le véhicule à une série de contrôles techniques élémentaires sans démontage tels qu'ils sont définis par la norme AFNOR NF-X 50-201.
- Tenue du registre dit « carnet de bord » retraçant les parcours accomplis, la consommation de carburant (circulaire ministérielle n° 70-255 du 10 juin 1970).

Les garanties et obligations liées au conducteur

- Le personnel doit être volontaire et disposer d'un ordre de mission. Des agents territoriaux sont parfois chargés de conduire le véhicule de transport d'élèves. L'ordre de mission, s'il peut relever de l'autorité fonctionnelle, celle du chef d'établissement, dépend d'un dialogue préalable avec l'autorité hiérarchique, la collectivité territoriale ; il est conseillé de disposer de son accord écrit. Notons que plusieurs collectivités refusent que leurs agents conduisent le véhicule de transport d'élèves en raison de la priorité donnée à leurs tâches au

sein de l'équipe d'agents mais aussi par crainte de voir engagée leur responsabilité dont les contours sont bien flous.

- Le conducteur doit disposer d'un permis de conduire conforme au véhicule utilisé (copie de la souscription d'une police d'assurance).

Nous rappelons qu'en cas d'utilisation d'un véhicule personnel, les agents ne peuvent prétendre à aucune indemnité de l'État ou de l'EPLE pour les dommages subis par leur véhicule ou au titre d'un supplément d'assurance motivé par l'accident.

ET LES GARANTIES LIÉES AU CHEF D'ÉTABLISSEMENT ? IL DOIT VEILLER À TOUT !

Par exemple, l'autorisation de circuler implique que le chef d'établissement aura vérifié les différentes conditions d'assurance du véhicule.

LE REMPLACEMENT DES PROFESSEURS ACCOMPAGNATEURS

L'organisation des voyages pédagogiques, linguistiques connaît de bien étranges déclinaisons, issues de la circulaire du 3 août qui évoque, au II 2.2.2, le remplacement des enseignants accompagnateurs à l'occasion d'une sortie ou d'un voyage. Ces remplacements relèvent, selon cette circulaire, du dispositif décrit par le décret n° 2005-1035 du 26 août 2005 : « les modalités du rattrapage de ces cours doivent être étudiées dans le cadre de ce protocole ».

Un principal organise, depuis plusieurs années, un voyage linguistique pour les classes de troisième. Une réorganisation des emplois du temps est arrêtée pour les classes privées d'enseignement suite à l'absence des accompagnateurs du voyage, et la prise en charge des élèves de troisième ne participant pas au voyage, pour un volume de plusieurs centaines d'heures. Il est proposé aux enseignants en « sous-service » d'assurer le remplacement des professeurs absents dans les créneaux horaires qui leur conviennent.

Les représentants syndicaux interpellent le chef d'établissement sur une « forme déguisée d'annualisation », sur « les motivations à introduire des dérogations au droit et à imposer de nouvelles contraintes aux équipes pédagogiques ». Ils considèrent que la diminution de leur horaire est indépendante de leur volonté et que tout rem-

placement de courte durée relève du décret n° 2005-1035 du 26 août 2005 relatif à l'exercice des fonctions de remplacement dans les EPLE.

Le service juridique du rectorat précise que « le chef d'établissement a autorité sur l'ensemble des personnels, qu'il veille au bon déroulement des enseignements » (article R. 421-9 du *Code de l'éducation*) et qu'il « désigne les personnels chargés d'assurer des enseignements complémentaires pour pallier une absence de courte durée » (article 3 du décret du 26 août 2005). Il est exact, ajoute le service juridique, que le « remplacement des enseignants accompagnateurs d'une durée inférieure ou égale à deux semaines est organisé par protocole dans l'établissement ».

Toutefois, le service des enseignants est fixé par un document administratif contractuel juridiquement opposable, signé : la ventilation des services (VS) ; il est la référence précise des obligations des professeurs : classes, nombre d'heures. Il semble en découler que le chef d'établissement peut en conséquence demander au professeur de prendre en charge les élèves de ses classes qui ne participent pas au voyage. Toute autre sollicitation, pour des classes ne figurant pas au VS du professeur, semble relever « en priorité » de son accord et de la rémunération en HSE de chaque heure effectuée. Cette disposition choque de nombreux personnels de direction de devoir mettre en paiement des heures qui semblent relever du service réaménagé temporairement des enseignants assurant le remplacement des professeurs accompagnateurs d'une sortie ou d'un voyage. Pour assurer la continuité du service et éviter les recours des parents pour heures non assurées et défaut d'organisation du service, le chef d'établissement devra organiser les remplacements ou, s'il ne dispose pas des heures de remplacement nécessaires, ne pas autoriser les projets de sortie ou de voyage des élèves. On imagine aisément l'état des relations de travail avec les personnels qui s'en suivraient.

Il est regrettable que la circulaire n'apporte pas, sur les points névralgiques, les précisions souhaitables qu'elle est censée traiter, et qu'elle annonce pourtant. ■



Bernard VIEILLEDENT
Coordonnateur de la
cellule juridique

bernard.vieilledent@ac-lyon.fr



Veille juridique

- *L'affaire du bac S (juin 2011)*
- *L'occupation-expulsion de l'ENS*
- *La réforme de la formation des enseignants*

Les trois décisions de justice exposées dans cette « veille juridique » devraient sans doute rappeler aux collègues quelques dossiers ou événements récents. Hormis le fait, non négligeable, de leur médiatisation plus ou moins importante, elles présentent sur le plan juridique et judiciaire quelques caractéristiques communes d'ordre général et/ou particulier tout à fait intéressantes pour les personnels de direction.

La première concerne la procédure employée à l'origine pour recourir à la justice. Dans les trois cas, il s'agit de la procédure d'urgence instaurée par la loi du 30 juin 2000 (entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2001) concernant la réforme des référés (cf. notes 1 et 2).

La seconde concerne la lecture attentive (et, au-delà, le décryptage) que chacun effectuera peut-être de ces trois jugements. Il est de règle de ne pas commenter une décision de justice mais il n'est pas interdit de penser que certaines d'entre elles ne peuvent pas totalement être dissociées d'un certain poids médiatique et/ou politique.

Bonne lecture et bonne réflexion à tous.



L'AFFAIRE DU BAC S (juin 2011)

Les faits : « Le » scandale du bac 2011, l'aubaine médiatique du début de l'été, la France entière concernée, l'un des piliers de notre système éducatif menacé... chacun s'en souvient. Reprenons ces faits rapidement : à l'origine, la découverte d'une fuite dans le sujet de mathématiques de la série S. Par la grâce des moyens de communication modernes, l'une des questions posées s'est retrouvée sur quelques téléphones portables et autre site Internet... Bavure d'autant plus regrettable que les sujets sont nationaux et que cette fuite concerne la première question du sujet... celle supposée la plus facile à résoudre par les candidats et devant ainsi leur assurer d'emblée quelques points. De tergiversations en hésitations, de propositions diverses en choix subtils (accorder les points de cette première question à l'ensemble des candidats, les répartir sur l'ensemble des autres questions, annuler les points de l'exercice concerné...), le ministre de l'Édu-

cation nationale avait verbalement annoncé, puis publiquement confirmé le 22 juin, que cet exercice de probabilité serait « neutralisé » et qu'afin que l'épreuve restât notée sur 20, les 4 points de cette première question seraient répartis sur les deuxième et troisième questions.

Les requêtes et jugements : immédiatement, un certain nombre de parents d'élèves concernés se sont émus de cette décision et introduisirent des requêtes en référés-suspension.

- **Première requête** auprès du juge des référés du Conseil d'État effectuée par M. et M^{me} A au nom de leur fille. Dès le 23 juin 2011, celui-ci la rejeta par une ordonnance (n° 350317) au motif (subtil...) « qu'une telle décision qui concerne les épreuves d'un examen déterminé n'a pas vocation à s'appliquer de manière générale et permanente ; qu'elle est, en conséquence, dépourvue de caractère réglementaire ; qu'elle ne relève à aucun titre des décisions dont il appartient au Conseil d'État de connaître en premier ressort en vertu de l'article R. 311-1 du *Code de justice administrative* » (in *LIJ* n° 158, octobre 2011 et *Cahiers de l'Éducation*, septembre 2011).
- **De nouvelles requêtes** furent déposées auprès du juge des référés du tribunal administratif de Paris. Ainsi M. et M^{me} C firent-ils valoir « au soutien de [leur] demande de suspension de l'exécution des décisions litigieuses [...] que celles-ci priveraient leur fille

d'une chance d'obtenir son baccalauréat dans la mesure où l'exercice neutralisé était le plus facile ». De leur côté, M. et Mme S firent valoir « que cette décision privait leur fille d'une chance d'obtenir la note de 16 à l'épreuve de mathématiques du bac S et d'être admise dans une grande école à Londres, [également] dans la mesure où l'exercice neutralisé était le plus facile ».

Par deux ordonnances aux considérants identiques (n° 1111177 et 1111093) rendues le 1^{er} juillet 2011 (in *LIJ* n° 158, octobre 2011, *AJDA* du 11 juillet 2011 et *Cahiers de l'Éducation* de septembre 2011), le juge des référés du TA de Paris les rejeta au motif que « rien ne permet de préjuger que l'exécution des décisions critiquées aurait nécessairement eu pour effet de baisser la note finale du candidat ; que les conséquences négatives ainsi alléguées de la décision du 22 juin 2011 et des modes d'application des nouveaux barèmes mis en œuvre à la suite de cette décision sont purement hypothétiques ; que, compte-tenu des pouvoirs qui lui sont dévolus, si le juge des référés ordonnait la suspension des décisions contestées, il incomberait alors au ministre d'apprécier s'il doit de nouveau modifier le barème ou organiser une nouvelle épreuve ; qu'il ressort des pièces du dossier que l'application d'un barème diffé-

rent de celui retenu nécessiterait de procéder à une nouvelle correction des 160.166 copies des candidats, désorganiserait les modalités d'inscription dans les établissements d'enseignement supérieur de tous les bacheliers en retardant la proclamation de l'ensemble des résultats du baccalauréat ; que l'organisation d'une nouvelle épreuve la différencierait encore davantage, mobiliserait des moyens humains et matériels très importants et n'aboutirait pas nécessairement à la satisfaction de l'intérêt particulier invoqué par le requérant, compte-tenu de la part d'aléa inhérente à l'examen ; qu'ainsi, la suspension de la décision litigieuse créerait de graves difficultés de fonctionnement du service public de l'Éducation nationale et de celui de l'enseignement supérieur et porterait une atteinte excessive à l'intérêt public ; que, dans ces conditions, compte-tenu également des intérêts privés des autres candidats qui ne rejoignent pas nécessairement celui du requérant, la condition d'urgence qui doit s'apprécier globalement ainsi qu'il a été dit, ne saurait être, en l'espèce, regardée comme remplie ». Le baccalauréat 2011 était sauvé !

Notes : Voir article de Jean-Daniel Roque dans *Direction* 82 d'octobre 2000 intitulé « Justice et urgence : les nouveaux référés devant les juridictions

administratives » repris dans le *Recueil juridique* à l'article « Référé en droit administratif » (p. 311-313).

La revue *AJDA* du 14 juillet 2011 présente un bilan de dix années des nouvelles procédures de référés et des changements importants survenus quant au rôle du juge administratif. La cellule juridique abordera prochainement le dossier de la procédure d'urgence en particulier par le biais des deux procédures principales « le référé-suspension » et le « référé-liberté » (auquel la *Lettre d'information juridique* n° 159 de novembre 2011 consacre une étude intéressante).

L'OCCUPATION-EXPULSION DE L'ENS

(École normale supérieure)

La décision rendue par le juge des référés du TA de Paris, en date du 9 avril 2011, dans le cadre de « l'occupation-expulsion » de l'ENS de Paris (extraits in *LIJ* n° 155 de mai 2011), apporte un éclairage particulièrement intéressant quant à la recevabilité, en cas d'urgence, d'une requête et au pouvoir du juge « d'ordonner toutes [autres] mesures utiles sans faire obstacle à l'exécution d'aucune décision administrative ».

Les faits : le mardi 19 avril 2011, à 6 heures du matin, les forces de police pénètrent dans les locaux de l'ENS, rue d'Ulm à Paris, pour déloger les étudiants et les grévistes qui occupent les locaux depuis 29 jours. Les 13 personnes présentes sont interpellées et placées en garde à vue.

Comment en est-on arrivé là ? Depuis le début du mois de janvier 2011, les personnels précaires de restaurant et de ménage sont en grève pour protester contre la précarité de leur emploi (CDD renouvelables chaque année) et leurs conditions de travail. En conséquence, le restaurant est fermé. Les « négociations » entre les grévistes et la direction n'aboutissent pas ; la situation se durcit avec l'occupation, à compter du 22 mars 2011, des locaux à l'étage de la direction de l'École, empêchant l'accès des membres de la direction à leurs bureaux, ainsi que l'accès au salon de la direction et au logement de fonction de la directrice. Celle-ci décide, en conséquence, de saisir le juge des référés du TA de Paris d'une requête visant – sur le fondement de l'article L. 521-3 du *Code de justice administrative* – à ordonner l'expulsion, sans délai, de tous les occupants



« illégaux », assortie d'une amende de 50 euros par personne et par jour à compter de la date de l'ordonnance du tribunal.

Le jugement : pris en date du 9 avril 2011, effectivement en fonction de l'article L. 521-3 qui dispose « qu'en cas d'urgence et sur simple requête qui sera recevable même en l'absence de décision administrative préalable, le juge des référés peut ordonner toutes autres mesures utiles sans faire obstacle à l'exécution d'aucune décision ». En fonction de ces dispositions, le juge des référés a le pouvoir, « en cas d'urgence et d'utilité, d'ordonner l'expulsion des occupants sans titre du domaine public », à la condition expresse cependant « de rechercher si, au jour où il statue, cette demande présente un caractère d'urgence et ne se heurte à aucune contestation sérieuse ».

Dans le cas présent, le juge des référés a considéré « qu'il est constant que ces personnes ne justifient d'aucun titre ni autorisation en ce sens ; qu'ainsi, quelle que soit la nature des revendications à l'origine de cette occupation, l'illégalité de celle-ci ne se heurte à aucune contestation sérieuse ; que, par ailleurs, eu égard à la persistance depuis près de trois semaines de l'impossibilité pour tous les membres de la direction d'accéder à leur lieu de travail, dans le contexte, notamment, de la tenue imminente des épreuves écrites des concours d'entrée à l'École et de la préparation pour le mois de mai d'un projet à valeur scientifique porté par la direction et important pour l'établissement, constitue une entrave au bon fonctionnement du service public, l'expulsion des occupants présente un caractère d'urgence et d'utilité ». En conséquence, il a « enjoint aux occupants sans titre de l'établissement de libérer les locaux sous astreinte de 50 euros par personne et par jour - faute d'avoir fait droit à cette injonction - dans le délai prescrit ».

Analyse : cette ordonnance est conforme à la jurisprudence déjà bien établie dans ce domaine, concernant en particulier les deux caractéristiques essentielles, à savoir le caractère d'urgence et d'utilité d'une part, l'absence de contestation sérieuse d'autre part. A cet effet, le Conseil d'État a apporté une réponse à chacune d'elles :

a. Pour apprécier si la demande d'expulsion présente un caractère d'urgence et d'utilité, le juge des référés doit vérifier et s'assurer que l'occupation du domaine public com-

promet le bon fonctionnement du service public (CE, 27 juillet 2005- n° 280278) ;

b. Dès lors que des personnes occupent le domaine public sans droit ni titre, il ne saurait y avoir de contentieux sérieux (CE du 1^{er} octobre 2007, n° 299464, référencé aux tables du recueil Lebon, p. 842-1016).

Après la « libération » de l'ENS, les négociations ont cependant repris pour parvenir, fin mai 2011, à un protocole d'accord de « fin de crise » qui, s'il n'excluait pas totalement certaines suites judiciaires et/ou disciplinaires, permettait aux personnes précaires de se voir octroyer un CDI.

LA RÉFORME DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'objet du présent article n'est nullement d'analyser cette réforme « politico-pédagogique » qui bouleverse le fonctionnement actuel et à venir de notre système éducatif. Dès sa mise en chantier, puis lors de l'examen des différents textes officiels (décrets, arrêtés et circulaires) et, enfin, depuis leur mise en place effective à la rentrée 2010, le SNPDEN a fait entendre la voix des personnels de direction à tous niveaux (ministère-CSE-académies) et dans toutes ses instances (CSN essentiellement, à partir du travail effectué par la commission « éducation et pédagogie » et la commission « métier », mais aussi sur le terrain même, dans chaque académie auprès des recteurs).

Chacun pourra donc fort utilement se reporter à de nombreux articles parus dans *Direction*. Quelques exemples non exhaustifs :

- Le n° 179 (juin 2010) de *Direction* : lors du CSE du 12 mai 2010, notre refus de vote concernant le projet d'arrêté (pris le jour même en dépit de l'avis opposé du CSE !) portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et CPE pour l'exercice de leur métier (et le référentiel annexé) et notre vote contre la circulaire qui définit un cadre très flou autour du temps de service des stagiaires faisant de la formation (1/3 du temps) une variable d'ajustement pour les recteurs) ;
- Le n° 182 (octobre 2010) et le n° 184 (décembre 2010) à partir de notre

enquête *in situ* de la mise en place effective de la formation des fonctionnaires stagiaires (enseignants et CPE) ;

- Le n° 189 (juin 2011) au titre sans ambiguïté : « Masterisation : du scénario à la réalisation, c'est toujours le pire ! »

Cependant, dans le même temps, plusieurs syndicats et une fédération de parents d'élèves ont choisi de placer cette réforme sur le plan juridique. L'examen complet des requêtes et des jugements remplirait sans doute un numéro entier de *Direction*. Deux recours et les jugements inhérents rendus par le Conseil d'État nous semblent particulièrement significatifs.

Première requête contre le décret n° 2010-570 du 28 mai 2010 « portant diverses dispositions statutaires applicables à certains personnels enseignants et d'éducation relevant du MEN » (extraits in *Les cahiers de l'Éducation*, février 2011).

S'appuyant sur l'article L. 521-1 du *Code de justice administrative*, les requérants demandaient au juge des référés de statuer en urgence afin d'obtenir la suspension de la mise en œuvre du décret du 28 mai 2010. Ils considéraient, en effet, que celui-ci, « obligeant à compter de la session 2011 les lauréats de concours de recrutement de six corps de personnels enseignants



et d'éducation à détenir un ou deux certificats de compétences pour pouvoir être nommés fonctionnaires stagiaires, porte atteinte immédiate et grave à l'intérêt public qui s'attache à la préparation, dans des conditions sereines, des concours ainsi qu'aux intérêts des étudiants, et des acteurs de l'enseignement supérieur, qui vont devoir revoir leurs maquettes de masters ».

En réponse, le juge des référés du Conseil d'État a considéré « que les inconvénients ainsi évoqués, liés aux effets qu'emporteront à terme les modifications introduites par le décret du 28 mai 2010, lequel contient notamment des dispositions, pourtant critiquées par les requérants, ouvrant aux lauréats des concours la possibilité de disposer des délais nécessaires pour acquérir les certificats de compétences exigés ainsi qu'un dispositif d'équivalence ne permettant pas de caractériser une atteinte suffisamment grave et immédiate à un intérêt public ou aux intérêts que les requérants entendent défendre pour permettre de retenir que la condition d'urgence posée par l'article L. 521-1 du *Code de justice administrative* serait remplie » (CE n° 341994 du 2 août 2010).

Le CE a, en outre, rejeté la demande de suspension, en application de l'une des règles fixées par l'article L. 522-3 du même *Code de justice administrative* indiquant : « lorsque la demande ne présente pas un caractère d'urgence [...] le

juge de référés peut la rejeter par une ordonnance motivée ».

La seconde requête demandait l'annulation de la circulaire du 25 février 2010 – prise dans le cadre de l'application des décrets statutaires du 28 juillet 2009 – qui précisait le dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires. La décision du CE (n° 340140 du 9 février 2011), dont le lecteur pourra retrouver la synthèse des débats dans le numéro 4 de juillet-août 2011 de l'*AJFP (Actualité juridique des fonctions publiques)* ainsi que dans le numéro de mars 2011 des *Cahiers de l'Éducation*, est sans doute un modèle du genre... sinon juridique, du moins casuistique...

Il serait fastidieux ici de reprendre la douzaine de considérants qui ont mené le Conseil d'État à rejeter la requête. Cependant, il n'est pas inutile d'en souligner quelques uns.

- Tout d'abord sur la légalité externe de la circulaire attaquée :
 - « le ministre de l'EN était compétent pour prendre les dispositions relatives au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation [...] et que la circonstance que ces dispositions aient fait l'objet d'une circulaire et non d'un arrêté est sans influence sur leur légalité » ;
 - « les dispositions contestées qui se bornent à définir les modalités de l'année de stage [...] n'avaient pas à faire l'objet d'un décret en Conseil d'État ».
- Ensuite sur la légalité interne de la circulaire attaquée :
 - « la faculté d'adapter le contenu de cette formation en fonction des parcours personnels et des spécificités locales dans chaque académie et département [...] ne méconnaît pas le principe d'égalité et ne fait pas obstacle à ce qu'une partie de cette formation soit commune à l'ensemble des corps » ;
 - particulièrement intéressant est le considérant qui précise que les dispositions de la circulaire, « tout en rappelant la nécessité de concilier les temps de formation et la prise en charge des élèves, et en indiquant que les modalités de remplacement des enseignants et des personnels d'éducation stagiaires amenés à s'absenter du fait de leur formation devront être anticipées par les recteurs, ne sont pas contraires au principe de continuité du service public »... A chacun d'apprécier

dans son établissement la réalité de cette disposition...

- concernant la place et le rôle dévolus aux IUFM, la circulaire « ne fait pas obstacle à ce que ces instituts, désormais intégrés aux universités, en vertu de l'article 85 de la loi du 23 avril 2005, assurent ces formations, en même temps que d'autres structures qualifiées », par exemple, « les organismes susceptibles de prendre en charge la formation des enseignants stagiaires de l'enseignement privé ». Cependant, au-delà de ce constat que les IUFM n'ont pas le monopole de la formation des maîtres et que, devenus une composante des universités, ils devaient maintenant être « missionnés » par elles, le Conseil d'État reste muet sur le problème de la conformité au principe d'autonomie des universités, des dispositions de la circulaire confiant aux recteurs le pouvoir d'arrêter le dispositif de formations devenues réellement universitaires.
- Enfin, « le ministre de l'EN n'a pas commis d'erreur manifeste d'appréciation en prévoyant la nécessité d'un accompagnement par un tuteur des enseignants stagiaires, sans que puisse lui être reprochée une absence de précision quant aux modalités pratiques de cet accompagnement ».

Ainsi, c'est « à bon droit » que le Conseil d'État a pu juger que la réforme de la formation des maîtres ne portait pas atteinte au droit. Toutefois, comme le soulignait l'auteur de l'article de l'*AJFP* revenant sur le délicat problème du remplacement des professeurs stagiaires, assez souvent assuré par des étudiants de master, « Formation des maîtres contre formation des élèves ? La légalité d'un texte ne préjuge ni de sa pertinence ni de sa viabilité ». À suivre, donc...

REBONDISSEMENT AU CONSEIL D'ÉTAT

Le CE a annulé le 28 novembre certaines dispositions de la formation des enseignants. Ne manquez sous aucun prétexte le prochain *Direction* dans lequel la cellule juridique vous en précisera les dernières décisions. ■



pmarie@sfr.fr

Philippe MARIE
Cellule juridique



questions des parlementai

32 POLITIQUE À L'ÉGARD DES JEUNES

Séances d'information en direction
des élèves sur l'égalité entre les
hommes et les femmes

S (Q) n° 16973
du 27 janvier 2011
et n° 18726 du 26 mai 2011
(M. Roland Courteau
qui l'a reposée
en l'absence de réponse)

Réponse (JO du 20 octobre 2011, page 2696) : l'égalité entre les filles et les garçons constitue une des missions fondamentales de l'école, mentionnée à l'article L. 121-1 du *Code de l'éducation*. Cette exigence d'égalité et de prévention des discriminations et des violences est rappelée chaque année dans les circulaires de préparation de la rentrée. Un travail éducatif est conduit au travers des programmes d'enseignement qui intègrent pleinement la thématique de respect de l'autre et de l'égalité des sexes, en particulier dans le cadre de l'éducation civique. En primaire, le programme d'instruction civique et morale du cycle des approfondissements mentionne le refus des discriminations de toute nature. L'éducation civique au collège aborde la probabilité de l'égalité entre les femmes et les hommes dans le programme intitulé « la diversité et l'égalité ». Les classes préparant au CAP (nouveau programme arrêté le 8 janvier 2010, BO n° 8 du 25 février 2010) et les différentes classes des baccalauréats professionnels (nouveau programme arrêté le 10 février 2009, BO spécial n° 2 du 19 février 2009) proposent en éducation civique, parmi quatre thèmes, « Égalité, différences, discriminations » à partir d'exemples d'exclusion liée, entre autres, au

sexisme ou aux différences de salaire entre les femmes et les hommes. Le socle commun de connaissances et de compétences, instauré par le décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, constitue un fil directeur en matière de formation à l'égalité des filles et des garçons. Les compétences sociales et civiques du pilier 6 intègrent en particulier le respect des autres et de l'autre sexe, le refus des préjugés, dans les attitudes à acquérir par tout élève au cours de sa scolarité obligatoire. Parmi les compétences attendues à la fin du CM2, par exemple, l'élève doit savoir « respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ». Au collège comme au lycée, cette acquisition s'appuie également sur la mise en œuvre d'actions de prévention des comportements et violences sexistes mais aussi de séances d'éducation à la sexualité qui participent pleinement de cet apprentissage du vivre-ensemble ainsi que des séances et actions de prévention de la maltraitance et des violences sexuelles. La journée internationale des droits de la femme, le 8 mars, est inscrite dans le programme des actions éducatives de l'Éducation nationale (*Bulletin officiel* n° 31 du 27 août 2009). Cette journée de sensibilisation et de mobilisation des élèves pour les droits des femmes est l'occasion de valoriser des initiatives sur le thème. Dans ces différents domaines, des stages de formation continue sont régulièrement proposés aux personnels des équipes éducatives des établissements scolaires dans les plans académiques de formation. Certaines académies s'associent également aux formations communes organisées pour l'ensemble des personnels intervenant auprès des jeunes dans le cadre des programmes régionaux de santé publique. Dans le cadre de

la formation initiale, les compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation, définies par l'arrêté du 12 mai 2010, intègrent les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité. Par ailleurs, la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, a été signée pour la période 2006-2011 par huit ministères et constitue un cadre général permettant de réaffirmer l'action engagée en matière d'égalité entre les sexes. Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative préside le comité de pilotage dont les travaux s'articulent autour des trois grands axes de la convention. L'axe 2 engage les parties à « assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes. Cet apprentissage implique notamment la mise en œuvre d'actions de prévention des comportements et violences sexistes ». C'est dans ce cadre qu'un guide ressources (*Comportements sexistes et violences sexuelles : prévenir, repérer, agir*) a été réalisé par le ministère en partenariat avec le service des droits des femmes et de l'égalité. Ce guide propose des éléments de définition, des rappels d'ordre juridique et des modalités d'actions. Il est téléchargeable sur le site *Eduscol* du ministère de l'Éducation nationale.

Mise en place du service civique

AN (Q) n° 91122
du 19 octobre 2010
(M^{me} Marie-Line Reynaud)

Réponse (JO du 11 octobre 2011, page 10819) : à l'occasion du discours d'Avignon du 29 septembre 2009, le Président de la République a souhaité que chaque jeune de 16 à 25 ans ait la

res, réponses des ministres

possibilité de s'engager dans des missions prioritaires pour la Nation. Cet engagement a été mis en œuvre par la loi du 10 mars 2010 relative au service civique, votée par le Parlement à une très large majorité, à partir d'une proposition déposée par le sénateur Yvon Collin. Elle permet aux jeunes de s'engager volontairement pour effectuer une mission d'intérêt général dans des domaines très variés, en France ou à l'étranger, pour une durée non renouvelable de six à douze mois. Elle offre à toute personne volontaire la possibilité de s'engager, de donner de son temps à la collectivité et permet de renforcer la cohésion nationale et la mixité sociale en servant les valeurs de la République. En le fondant sur le volontariat, la représentation nationale n'a pas retenu l'approche obligatoire de ce service. Il s'agit toutefois d'une réforme ambitieuse qui vise à terme d'avoir 10 % d'une classe d'âge en service civique, soit environ 75.000 personnes. Plus de 37.000 jeunes ont d'ores et déjà manifesté leur intérêt en s'inscrivant depuis l'été dernier sur le site www.service-civique.gouv.fr, démontrant ainsi que les missions proposées correspondent à leurs souhaits. Le Gouvernement n'entend donc pas remettre en cause le caractère volontaire du service civique.

Financement du service civique (La Réunion)

**AN (Q) n° 109949 du 31 mai 2011
(M. Xavier Breton)**

Réponse (JO du 11 octobre 2011, page 10835) : la loi du 10 mars 2010 relative au service civique permet aux jeunes de s'engager volontairement pour effectuer une mission d'intérêt général en France ou à l'étranger pour une durée non renouvelable de six à douze mois auprès d'un organisme agréé. Cet engagement est formalisé

par la signature d'un contrat de service civique entre la personne volontaire et la structure agréée qui prévoit, notamment, la nature de la mission effectuée et le lieu de l'affectation. La personne volontaire peut, en plus de l'indemnité mensuelle, percevoir des prestations nécessaires à son logement, son équipement, sa subsistance et son transport, qui doivent être proportionnées aux missions confiées au volontaire. Après la signature de son contrat de service civique, une personne volontaire effectuant une mission à La Réunion pourra ainsi bénéficier des dispositions prévues à l'article L. 102-19 du *Code du service national*. Elle pourra de ce fait être accueillie par une famille d'accueil. Dans ce cadre, l'organisme agréé pourra prévoir d'assurer à la personne volontaire un accueil et des prestations appropriés avant le départ de la personne volontaire affectée en outre-mer. Pour sa subsistance, la personne volontaire pourra bénéficier des titres-repas du volontaire, comme en métropole, dans le cadre de sa mission journalière. La personne volontaire pourra également bénéficier de dispositions spécifiques relatives à l'outre-mer, en particulier la prise en charge par l'organisme d'accueil du voyage aller et retour et du transport de ses bagages à concurrence de 50 kg (0,3 m³) par voie aérienne ou de 150 kg (1 m³) par voie maritime, entre son domicile et son lieu d'affectation, par la voie la plus directe et la plus économique. Si elle désire en fin de séjour rester sur son lieu d'affectation, elle conservera le droit à la gratuité de son voyage retour (avec bagages) vers son lieu de résidence habituelle pendant un délai de trois mois. L'agence du service civique et ses délégués territoriaux ont appelé l'attention des organismes agréés sur la nécessité de s'approprier ces dispositions et de les

appliquer afin de faciliter le développement du service civique.

Lutte et prévention contre l'addiction aux jeux vidéo

**AN (Q) n° 115072 du 26 juillet 2011
(M. Patrick Lebreton)**

Réponse (JO du 1^{er} novembre 2011, page 11606) : le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative est particulièrement impliqué dans le soutien aux pratiques numériques des jeunes et s'intéresse à la place grandissante que prend le jeu vidéo dans les loisirs des jeunes, toutes catégories sociales confondues. Depuis le lancement du plan d'éducation au multimédia (PEM) en 2007 qui a permis de financer plus d'une centaine de projets associatifs d'éducation au multimédia, de nombreuses rencontres intergénérationnelles sensibilisant l'ensemble des acteurs sur le sujet ont été organisées sur le territoire. Aujourd'hui, les directions régionales de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale (DRJSCS), les directions départementales de la Cohésion sociale (DDCS) et les directions départementales de la Cohésion sociale et de la Protection des populations (DDCSPP) poursuivent cette politique par la mise en œuvre de campagnes d'information et de sensibilisation initiées grâce à des partenariats avec les associations locales et les collectivités (à titre d'exemples pour l'année 2001, « Les rencontres jeunes et Internet » en région Rhône-Alpes à suivre sur leur site www.jeunes-Internet.fr et la valise multimédia en Aquitaine).

Christiane Singevin

christiane.singevin3@orange.fr

Derniers ouvrages reçus

PRATIQUE DE LA GESTION MATÉRIELLE D'UN ÉTABLISSEMENT PUBLIC LOCAL D'ENSEIGNEMENT

Jean Gavard, Daniel Maslanka, Jacques Stirnemann, Martine Tortosa, collections « Les indispensables », éditions Berger-Levrault, septembre 2011, 632 pages.



Qui est responsable en cas d'intoxication alimentaire ? Comment gérer les sorties et les voyages scolaires ? Comment préparer l'évacuation des personnes à mobilité réduite ou en situation de handicap ?

À jour des textes les plus récents, cet ouvrage a été remanié et enrichi. À destination du gestionnaire et du comptable, il est également un outil à ne pas négliger pour les personnels de direction (donne des modèles de fiches et de courriers pour organiser un voyage scolaire : cadre financier, modèle de charte des voyages scolaires, modèle d'acte du CA, modèle de budget initial, fiche d'inscription aux voyages pour les familles, fiche d'urgence...).

LES VIOLENCES À L'ÉCOLE

Cécile Carra, Daniel Faggianelli, collection « Que sais-je ? », éditions PUF, octobre 2011, 128 pages.



Une enseignante bousculée par des parents dans une école d'un quartier « pourtant » calme, des élèves abattus dans un pays qui n'est « pourtant » pas les États-Unis. Les réactions politiques se multiplient : discours de soutien aux victimes ou de dénonciation des auteurs de violence, lois, circulaires, plans de lutte réaffirment l'impératif de fermeté face aux élèves violents. Depuis le début des années 1990 s'est ainsi imposée dans le débat public « l'évidence » d'une violence croissante à l'école. Une évidence à interroger.

En se penchant sur les formes de violence présentes à l'école et leur évolution, cet ouvrage invite à analyser ce que le mot « violence » recouvre, ce qu'il dit de nos conceptions de l'enfant et de l'adulte, de l'école et de son rôle dans la société. Il fait un état des lieux documenté sur la situation actuelle et éclaire les enjeux d'une politique éducative dans ce domaine.

L'ÉCOLE ET LA MÉRITOCRATIE. REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET SOCIALISATION SCOLAIRE

Élise Tenret, collection « éducation & société », éditions PUF, octobre 2011, 192 pages.

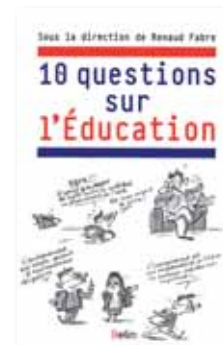


Emblème de la réussite méritocratique, l'école n'en a pas moins été l'objet de nombreuses critiques ces dernières années. La permanence de l'inégalité scolaire des chances ou les phénomènes de déclassement, soulignés de manière récurrente, ont pu faire douter du caractère juste d'une société entièrement bâtie autour de la valeur scolaire de chacun. La popularité de la méritocratie scolaire en a-t-elle été affectée ? Que pensent les acteurs sociaux de ce modèle ? Comment l'école modifie-t-elle la croyance en la méritocratie ?

Mobilisant un grand nombre d'enquêtes, aussi bien internationales que locales, cet ouvrage interroge les représentations sociales attachées à la méritocratie. Il montre que la popularité *a priori* de ce modèle tranche avec les nombreuses critiques qui lui sont adressées, en particulier dans sa version scolaire. Derrière le « mérite » se cachent en réalité un grand nombre de significations sociales affectées par l'expérience scolaire et sociale de chacun.

DIX QUESTIONS SUR L'ÉDUCATION

Sous la direction de Renaud Fabre, éditions Belin, septembre 2011, 288 pages.



Ce livre fait l'état des lieux des évaluations publiques sur l'école en France (inspections générales, Cour des comptes, Conseil d'analyse stratégique, Haut Conseil de l'Éducation...) et à l'étranger (OCDE, agences nationales d'évaluation). Ces évaluations, associées à des résultats de recherches, sont autant de repères sûrs et validés pour se situer dans les débats. Elles prennent la forme de dix « grandes questions » sur les objectifs, les dispositifs, les résultats du système éducatif.

L'importance et la diversité des voies d'évolution de l'éducation apparaissent clairement aujourd'hui, dépassant le terme déprécié de « réforme », une véritable refondation peut intervenir depuis l'intérieur comme depuis l'extérieur de l'Éducation nationale.

Face aux débats, aux termes souvent dictés par les circonstances ou les précédents, le livre fournit des éléments solides et reconnus pour permettre à chacun de se faire une idée des orientations d'avenir pour l'éducation.

L'IDENTITÉ DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Hugues Draelants, Xavier Dumay, collection « éducation & société », PUF, juillet 2011, 164 pages.



Tous les établissements scolaires ne se valent pas. Les consommateurs d'école le disent depuis les années 1980, les recherches sur « l'école efface » le confirment, les nouvelles politiques scolaires en prennent acte. Ces dernières entendent désormais utiliser l'établissement comme un levier pour améliorer la qualité des systèmes éducatifs. Le regard porté sur l'établissement a donc profondément changé ces trente dernières années.

Quelles sont les conséquences de cette évolution pour le fonctionnement des établissements scolaires ? Comment les équipes locales vivent-elles et participent-elles à ces changements ? L'ouvrage propose d'y répondre en appréhendant les transformations en cours à partir d'une synthèse de la littérature consacrée au concept d'identité organisationnelle.

La thèse défendue est que les établissements sont appelés à devenir des organisations dotées d'une identité propre plutôt que des entités administratives indistinctes. Les modes de régulation marchands et managériaux instaurés par les nouvelles politiques exercent en effet sur les établissements des pressions à l'efficacité et à la différenciation. Cela signifie-t-il que le lien entre la réputation d'un établissement et la valeur de l'enseignement qu'il dispense a tendance à se renforcer ou cela risque-t-il simplement d'amplifier l'importance des jeux d'images et des stratégies de communication, s'interrogent notamment les auteurs ? Essentiellement théorique et pragmatique, la réflexion qu'ils proposent dans cet ouvrage s'appuie cependant systématiquement sur des résultats de recherches.

LA RÉPUBLIQUE CONTRE SON ÉCOLE

Eddy Khaldi, Muriel Fitoussi, éditions Demopolis, novembre 2011, 336 pages.



L'inquiétant constat d'un démantèlement de l'Éducation nationale est communément perçu.

En l'absence de tout débat démocratique, dans un silence complice des responsables politiques, on individualise et on marchandise le rapport à l'École. La prétention illégitime de l'enseignement catholique à faire partie du service public conduit l'État à sacrifier son École publique laïque, dont il a pourtant la charge. C'est le triomphe de la compromission libérale de l'enseignement catholique, et inversement, le triomphe de la compromission catholique des tenants de l'éducation publique. Cet essai, suite de *Main basse sur l'école publique*, démontre et décrypte le rôle joué par le recours de plus en plus fréquent à l'enseignement privé sous contrat.

GESTION DU PATRIMOINE SCOLAIRE

Antony Taillefait, collection « Les indispensables », éditions Berger-Levrault, 3^e édition, septembre 2011, 616 pages.



La gestion des équipements scolaires est devenue une affaire de plus en plus complexe. La quantité pourrait l'expliquer à elle seule (les équipements se sont en effet multipliés dans les années récentes) mais d'autres facteurs contribuent à cette complexité : le développement des règles de sécurité, la diversification des formules au travers desquelles se réalise la construction publique (délégation de maîtrise d'ouvrage, contrats de partenariats...), les réformes de décentralisation.

L'interférence des acteurs étant très forte, ce guide pratique les aide à résoudre toutes les questions matérielles, techniques et juridiques et à mettre au point des méthodes adaptées aux réalités scolaires. Des réponses précises aux questions que peuvent se poser les collectivités et les établissements y sont proposées.

MARCHÉS PUBLICS : CHOISIR LA MEILLEURE OFFRE

Nicolas Cros, collection « Pratiques locales », éditions Berger-Levrault, octobre 2011, 138 pages.



Cet ouvrage fournit toutes les clefs pour sécuriser les procédures de marchés publics tout en conservant une certaine dose de liberté pour élire la meilleure prestation au meilleur prix. Tous les sujets épineux sont abordés dans ce guide.

Valérie FAURE
Documentation
valerie.faure@snpden.net

Isabelle POUSSARD
Permanente
isabelle.poussard@snpden.net

Éditorial du *Bulletin* n° 54 du syndicat national du personnel de direction des établissements secondaires (un des ancêtres du SNPDEN) de septembre 1971.

Éditorial

Curieuse rentrée 71 ! Qui pourra jamais comparer ce qui s'est passé le 15 septembre dans les divers lycées, voire dans les diverses classes d'un même établissement ? Comme il eût été instructif de recueillir les conversations de nos élèves et non les confidences plus ou moins extorquées à l'un et à l'autre ! À l'issue de cette journée d'affrontement entre pouvoir gouvernemental et organisations syndicales, les antagonistes pouvaient se féliciter d'avoir atteint leur but. La rentrée s'est-elle faite comme l'exigeait le gouvernement ? Avait-elle été profondément perturbée comme le voulaient les syndicats ? Tout dépend de la définition qu'on donne de la rentrée scolaire, ce qui a permis de satisfaire et les uns et les autres.

Et nous, chefs d'établissement, conscients des griefs des enseignants grévistes, obligés d'accueillir des élèves souvent nombreux qui attendaient avec curiosité, quelquefois même avec avidité, le début d'une nouvelle année scolaire, comment devons-nous agir ? Faire croire à des parents dont beaucoup n'étaient pas dupes que tout était normal ? Assurer la sécurité des élèves sans très bien savoir ce qu'elle est devenue dans ce régime d'auto-discipline annoncé sans précautions ni moyens ? Avec l'aide de quelques conseils, avec aussi l'entrave, par-ci, par-là, d'ordres stricts faisant la preuve d'une belle incompréhension, voire d'une défiance, chacun de nous, une fois de plus, s'est « débrouillé », évitant presque partout les désordres ou l'incident, aidé en ce jour d'ouverture par des élèves plus prêts à accueillir de nouvelles nourritures intellectuelles ou à allonger les vacances de quelques heures qu'à organiser immédiatement une juvénile contestation.

De cette réussite ou de cet échec, de ce calme ambigu diversement interprété, allons-nous être désignés comme les responsables ? Va-t-on nous accuser ici d'avoir mal réussi la rentrée et là de l'avoir trop bien faite ? Va-t-on nous féliciter de n'avoir pas pu enrayer un cer-

tain désordre ou nous blâmer d'avoir caché les difficultés ? Jusqu'où va notre responsabilité dans cette situation ? De quoi sommes-nous responsables ? Mais que veut dire « être responsable » ? Il est bon, à la lumière de nos expériences, de nos difficultés, des décisions prises, de préciser le sens de ces mots si lourds de conséquences.

Un dictionnaire récent écrit qu'est responsable celui « qui est chargé de » (peut-être d'un emploi ?) « et prend des décisions en tant que chef ». En ce sens, et il n'est que de relire notre doctrine syndicale [voir *Direction* 193, p. 69] pour en être persuadés, nous affirmons dans nos établissements notre responsabilité pédagogique, administrative, financière. Pour aider nos élèves dans leur formation et la préparation à leur vie adulte, il nous appartient d'utiliser au mieux les moyens tant matériels qu'humains mis à notre disposition. Cela suppose des choix, des décisions dépassant le cadre strict de l'application des règlements qui ne peuvent pas tout prévoir. C'est en partie la justesse de ces décisions, l'habileté de ces choix qui feront notre autorité, gage d'une gestion harmonieuse et efficace de notre établissement. Nous avons bien reçu une charge, nous avons des décisions à prendre en tant que chef. En ce sens, nous sommes responsables.

Le même dictionnaire écrit aussi qu'est responsable celui qui « doit rendre compte de sa politique ». Et notre politique, n'est-ce pas la « manière concertée de conduire [notre] affaire ». Mais à qui devons-nous rendre compte ? Serait-ce à notre conseil d'administration ? Il nous fut dit un jour, et avec quelle autorité, que nous étions comme le maire en son conseil municipal. Un collègue nous a comparés plutôt au préfet devant son conseil général. Mais nous ne sommes pas élus comme le maire et si nous sommes, comme les préfets, nommés par le gouvernement, nous avons aussi été désignés pour assurer de droit la présidence de notre conseil, ce que jamais le préfet ne peut faire au



conseil général. Cela confirme que nous n'avons pas à « rendre compte » à notre conseil d'administration. C'est bien ce que pensait notre précédent secrétaire général lorsqu'il mettait toute sa fougue à se battre pour obtenir cette présidence. C'est bien la position que nous avons adoptée en refusant de soumettre à la critique du conseil d'administration le bilan annuel de notre activité. Au conseil, nous demandons des avis pour nous permettre d'élaborer des décisions plus judicieuses ; sur certains points,

la mission du conseil est d'édicter des règles que nous aurons alors à faire respecter. Mais il ne revient pas au conseil de nous demander des comptes, ce n'est pas devant lui que nous sommes responsables.

Enfin – toujours suivant la même source – est responsable celui qui « doit assumer les conséquences de ses actes », voire « réparer une faute commise ». S'il en est ainsi, et il doit en être ainsi, il reste à préciser qui doit apprécier les conséquences de nos actes. Comme ce n'est pas le conseil d'administration, il va de soi que cela revient à l'autorité qui nous a confié notre charge, c'est-à-dire au ministre de l'Éducation nationale et à ceux auxquels il a délégué ses pouvoirs. Il n'en reste pas moins que depuis longtemps déjà il est reconnu que l'infailibilité n'est pas dans la nature humaine. D'où cette concertation précédant toute décision ou toute appréciation. Par notre représentation au sein des commissions spéciales, nous pouvons transmettre l'avis de ceux qui sont au contact permanent des réalités scolaires, nous pouvons attirer l'attention sur telle difficulté qu'a rencontrée l'un d'entre nous, sur tel succès qu'a pu obtenir un autre. Sans l'avis de ceux qui, journellement, vivent les labeurs et les peines d'un chef d'établissement, il serait assez vain de vouloir oublier la justice et l'efficacité dans l'évaluation de nos mérites, dans la définition des conséquences de nos actes. Et de la même façon, nous croyons qu'il n'est pas seulement de notre droit mais aussi de notre devoir de participer au choix de nos futurs collègues parce que nous connaissons, mieux que quiconque, le poids de nos responsabilités.

À ceux qui, entrant dans notre « emploi », liront leur premier numéro de notre bulletin syndical ou à ceux qui, après de longues années de service, songent avec amertume au « contentieux » irritant jamais éliminé, ces réflexions paraîtront lointaines ou austères. Elles permettront peut-être aux uns et aux autres de faire le point soit vers l'avenir, soit vers le passé. Elles ne sauraient se terminer sans un souhait très amical de bienvenue à tous ceux qui, devenus des nôtres, ont voulu prendre de nouvelles responsabilités et une pensée affectueuse à ceux que l'âge ou les circonstances ont fait quitter nos rangs.

Paris, le 22 septembre 1971.
J. CHATELET

Isabelle Poussard, permanente

Nos peines

Nous avons appris,
avec peine, le décès de :

Jean CARLIER,
proviseur honoraire
du LP Hennebique,
Liévin (Lille),

Claude MAUMENEE,
proviseur honoraire
du lycée Charles Blanc,
Perpignan (Montpellier),

Maurice MORVAN,
proviseur honoraire
et directeur du CET
de Senlis (Amiens),

Philippe RULLIERE,
principal honoraire
du collège Louis Gruner,
Roche-la-Molière (Lyon),

Félix TANTIN,
principal-adjoint
du collège Rimbaud,
Montpellier.

Nous nous associons
au deuil des familles.

NATIONAL DE DIRECTION SECONDAIRES (F.E.N.)

al J. Châtelet

Henri IV
e Clovis, 75 - Paris-5e
ser toutes correspondances

e (Téléphone 962.83.70)
Pasteur, 92-Neuilly (Téléphone : 624-15-01)
PARIS 2788-63

ndance rue de Solférino

I - DÉFINITIONS

Curieuse rentrée 71! Qui pourra jamais comparer ce qui s'est passé le 15 septembre dans les divers Lycées, voire dans les diverses classes d'un même établissement? Comme il eût été instructif de recueillir les conversations de nos élèves et non les confidences plus ou moins extorquées à l'un ou à l'autre! A l'issue de cette journée d'affrontement entre pouvoir et opposition syndicales, les antagonistes pouvaient se féliciter. La rentrée s'était-elle faite comme l'exigeait le rôle? Elle a été profondément perturbée comme le voulaient les uns. Elle a été faite comme le voulaient les autres. Elle a été faite comme le voulaient les uns et les autres.

blissement, conscients des griefs des enseignants grévistes, des élèves souvent nombreux qui attendaient avec impatience le début d'une nouvelle année scolaire. Nous nous agitons? Faire croire à des parents dont beaucoup ne savent rien? Assurer la sécurité des élèves? Faire croire qu'elle est devenue dans ce régime d'auto-gestion, avec l'aide de quelques enseignants, par-ci, par-là, d'ordres stricts faisant la preuve de la confiance, voire d'une défiance, chacun de nous, une fois de plus, évitant presque partout les désordres ou l'incivilité, l'ouverture par des élèves plus prêts à accueillir de nouvelles idées intellectuelles ou à allonger les vacances de quelques jours, immédiatement une juvénile contestation.

de cet échec, de ce calme ambigu diversement interprété, désignés comme les responsables? Va-t-on nous accuser de la rentrée et là de l'avoir trop bien faite? Va-t-on nous accuser d'avoir enrayé un certain désordre ou nous blâmer d'avoir