

209 - juillet-août 2013

direction

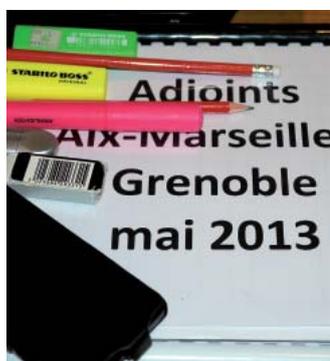
6/10

Les comptes fantastiques des examens

snp
den
UNSA

syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale

Sommaire



16 LES RÉSULTATS DES MUTATIONS TOUJOURS TRÈS ATTENDUS

Un article de Laurence Colin sur le déroulement de la 2^e CAPN et le supplément « spécial mutations » reprenant le résultat des deux premiers mouvements.



53 ÉGALITÉ ET PARITÉ

Un sujet totalement dans l'actualité syndicale avec un article sur les divergences dans les déroulés de carrière hommes/femmes. Un enjeu au sein de notre syndicat et de ses instances mais également un sujet de réflexion pour la commission « carrière » en vue des débats du prochain congrès d'Avignon.



59 LA PREMIÈRE ACADÉMIE DE FRANCE

Une présentation de la première académie de France, Versailles, qui rassemble 9 % de la population scolaire nationale. Quatre départements qui sont autant de petites académies, avec des contrastes très accentués

- 6 ÉDITO
- 8 BUREAU NATIONAL
- 9 ACTUALITÉS
- 16 CARRIÈRE
- 24 MÉTIER
- 35 ÉDUCATION & PÉDAGOGIE
- 53 VIE SYNDICALE
- 73 CHRONIQUE JURIDIQUE
- 85 RÉTRO
- 85 NOS PEINES
- 86 DERNIERS OUVRAGES REÇUS



Philippe TOURNIER
Secrétaire général
philippe.tournier@snpden.net

**2 milliards dilapidés
dans des examens
monstrueux,
bourgeonnants,
hasardeux et insincères**

**Les cours perdus
doivent donc être
intégrés dans le coût
des examens**

**94 % du baccalauréat
sont financés en
privant les élèves
d'enseignement. Et
sans parler du prix,
jamais calculé, que
paient les personnels
de direction en stress
et en accablement!**

Les comptes fantast

Près de 2 milliards d'euros. Oui : 2 milliards dilapidés dans des examens monstrueux, bourgeonnants, hasardeux et insincères. Après les CCF, les épreuves de langues ou d'histoire des arts, le déplacement précipité de celles de cinq heures (cinq heures!) sous prétexte qu'on découvre tout à coup qu'il y a des tiers-temps (mais qui pouvait le deviner? Ah, gouverner, c'est prévoir!) est « la goutte qui fait déborder le vase ». Goutte car il faut reconnaître que ce sont les choix les moins « impactants » qui ont été faits, mais vase qui déborde quand même car un vrai « ras-le-bol » général s'installe autour des examens (même chez les professeurs maintenant...), après des années de CCF délirants, un DNB obèse et l'apothéose des épreuves de langues. Trop d'impérities, de démagogie, d'irréalisme, de désinvolture, de gaspillage dans l'organisation d'examens qui sont devenus une machine folle. Il faut le dire nettement : assez.

UN BACCALAURÉAT FINANCÉ À 94 %... PAR LES ÉLÈVES

1.525.215.934 euros : ce sera sans doute le vrai prix du seul baccalauréat général et technologique 2013. Tel est le résultat du travail conduit par Jérôme Naime, proviseur-adjoint dans l'académie de Dijon, qui a tout simplement collecté et croisé les chiffres publics éparpillés dans les bases de données ministérielles. Le chiffre annoncé par le ministère de l'Éducation nationale est de 50 millions d'euros qui voulait minimiser certaines estimations à 100 millions. Les calculs arrivent à 74 millions pour le seul baccalauréat général et technologique

mais hors baccalauréat professionnel et certains coûts collatéraux difficiles à évaluer. Si on ajoute l'ensemble, baccalauréats et DNB, les 100 millions sont une hypothèse modérée mais tout cela n'est finalement que babioles. En effet, le ministère ne communique que sur les seules dépenses afférentes à l'organisation des épreuves elles-mêmes mais ne prend pas en compte une autre réalité, autrement ruineuse : le prix des trois semaines de cours annulés pour cause d'examens ! Celles-ci coûtent toujours la même chose, que les enseignements soient assurés ou non (même les heures supplémentaires continuent d'être versées...) et les cours perdus doivent donc être intégrés dans le coût des examens. On arrive ainsi à la somme assez faramineuse d'1,4 milliard d'euros de cours supprimés. On négotiera certainement ces chiffres mais que ce soit 0,5, 1 ou 1,5 milliard, le gâchis est le même. Un fait reste : 94 % du baccalauréat sont financés en privant les élèves d'enseignement. Et sans parler du prix, jamais calculé, que paient les personnels de direction en stress et en accablement !

ÉPREUVES DE LANGUES 2013 : 200.000 HEURES DE COURS SUPPRIMÉES

Supprimer des cours pour organiser des examens est une solution commode à moindre coût apparent qui a été amplifiée ces dernières années par la multiplication d'épreuves bien avant la date symbolique de la première épreuve écrite. Très cyniquement, cela permet d'abord à l'État de ne supporter ni frais de fonctionnement, ni de verser d'indemnités aux professeurs comme aux directions mais aussi de se défausser

iques des examens

(bonne vieille habitude) de leur complexité sur le « local ». En effet, on pourrait imaginer qu'organiser des examens « au plus près » soit associé à plus de simplicité et de souplesse. Que nenni ! Ainsi, les lycées professionnels sont-ils paralysés, à prix d'or, par les CCF. Cette année, un nouveau record vient d'être battu : les épreuves de langues. Multipliées par trois et quasi sans aucun impact sur les résultats, elles ont entraîné la suppression d'environ 200.000 heures de cours supplémentaires pour un coût de plus de 6,5 millions d'euros pour lesquels les imaginatifs donneurs d'ordre n'ont pas déboursé un liard. Il faut insister sur le fait que ces « usines à gaz » n'apprennent pas grand-chose sur ce que savent les élèves, ni sur ce qu'elles certifient. Noyées dans des moyennes et des moyennes de moyennes, les innombrables épreuves s'annulent mutuellement : seuls sont distingués ceux qui ont, au final, 10/20 (pour APB, mis dans le même paquet que ceux qui ont 20) de ceux qui ont 9,99/20 (mis dans le même paquet que ceux qui ont 0). A un tel niveau d'évaluation pointue et précise, un système binaire « 0 » ou « 1 » suffirait... Quand on y réfléchit, la perpétuation sans trop se poser de questions de tant de « non sens » laisse perplexe, surtout quand on voit comment le DNB a été à son tour contaminé.

LE « CHOC DE SIMPLIFICATION » POUR LES EXAMENS

Ce « vrai prix » du baccalauréat est surtout à rapprocher de ce qu'est devenu son rôle depuis l'instauration du système d'admission dans l'enseignement supérieur « Admission post-bac » (APB). Bien avant d'avoir les résultats de l'examen, en pleines épreuves écrites, les élèves savent

où ils sont admis. Si on regarde objectivement les choses, le baccalauréat général et technologique 2013 ne servira donc qu'à déceler les 55.000 à 60.000 lycéens qui ne seront pas autorisés à valider leurs vœux dans APB. 1,5 milliard uniquement pour repérer 60.000 élèves : cela consiste donc à dépenser 25.000 euros pour recalculer un candidat, soit plus du double de ce qu'il aura coûté à être formé durant l'année (à ce prix-là, on aurait pu le faire réussir !). Historiquement examen d'entrée à l'université, devenu certification de fin d'études secondaires, le baccalauréat (pour l'instant) n'atteste guère des compétences nécessaires à la poursuite d'études et son utilité même (autre que symbolique) pourrait être interrogée. Avec près de 85 % à 90 % de reçus prévisibles, on se serait à peine aperçu de sa suppression si tel avait été le cas : simplement 60.000 places vacantes de l'enseignement supérieur auraient été occupées sans même qu'on puisse prédire avec assurance que les heureux bénéficiaires auraient plus échoué que les autres... Bien sûr, tous les pays ont des systèmes de certification de l'enseignement secondaire et de contrôle de l'accès à l'enseignement supérieur : l'étrangeté du nôtre est qu'un examen disproportionné fait les deux sans s'assurer ni de l'un, ni de l'autre. Dans l'immédiat, le SNPDEN estime que les examens doivent être une des cibles privilégiées du « choc de simplification » souhaité par le Président de la République. Pour commencer, un baccalauréat plus simple, plus fiable et peut-être intellectuellement plus honnête, est possible en une semaine, de la première épreuve à la proclamation des résultats. Non ? Chiche !

En attendant cet âge heureux, bonnes vacances à toutes et à tous. □

**25.000 euros
pour recalculer
un candidat**

**Les examens
doivent être une
des cibles
privilégiées
du « choc de
simplification »**

Bureau national

BN du 23 mai et BN élargi aux SA du 24 mai.

La loi d'orientation est toujours au Sénat où le socle commun fait débat. C'est un point d'inquiétude car le temps avance et les mesures tardent à se mettre en place, notamment pour les ESPE.

CONCERNANT L'ACTUALITÉ IMMÉDIATE DE L'ÉDUCATION

- **Le rapport de la Cour des comptes**: bien que les éléments avancés ne soient pas nouveaux, ils sont cette fois étayés par des statistiques. Il en ressort que les créations de postes ayant consommé toutes les marges de manœuvre, il ne reste rien pour assumer une quelconque revalorisation salariale. Ce rapport évoque également l'annualisation du temps de travail des enseignants, le recrutement au profil, ce qui ne manque pas de mécontenter certaines organisations syndicales. Notre position est qu'actuellement, il n'y a pas de gestion des carrières enseignantes car tous les postes se valent. Il faut donc profiler les postes afin que les professeurs aient accès à un véritable parcours de carrière. En outre, il apparaît nécessaire de valoriser les carrières de ceux qui travaillent dans les secteurs les plus difficiles.
- **La rentrée 2013**: elle risque d'être techniquement non réussie car trop de paramètres sont incertains, notamment celui de la situation des stagiaires 2013-2.



La transmutation des assistants pédagogiques en EAP, avec un débordement sur les AED, induit des suppressions de postes dans certaines académies. La raison invoquée est que, si le ministère de l'Éducation nationale est prioritaire pour les postes, il ne l'est pas concernant les crédits de fonctionnement; or les AED sont budgétairement des crédits de fonctionnement.

- **Les GRETA**: le ministère a sorti le 14 mai les textes pour accompagner la période qui s'ouvre à partir du 17. Le problème est que certaines académies ne tiennent pas compte des consignes données nationalement sur le sujet.
- **Le volet « laïcité »**: nos positions issues du dernier CSN seront transmises par courrier au Premier ministre ainsi qu'aux présidents de l'Assemblée nationale et du Sénat. Par ailleurs, les élections profession-

nelles se préparent. Il est important de percevoir que la période pré-électorale et les discussions sur les décrets d'application de la loi sur la refondation vont avoir lieu dans le même temps.

La stratégie du SNPDEN pour ces élections se met d'ores et déjà en place par la mobilisation de nos adhérents sur cette échéance.

- **Enfin, un point sur la situation financière de notre organisation**: nos ressources, bien que nous maintenions notre taux de syndicalisation, n'augmentent plus du fait du blocage du point d'indice alors que l'on assiste à une augmentation structurelle des dépenses. □

Cédric CARRARO
Secrétaire permanent
cedric.carraro@snpden.net

Le vrai coût du baccalauréat 2013

NIVEAU	SÉRIE	NOMBRE DE CANDIDATS	NOM DE L'ÉPREUVE	TYPE D'ÉPREUVE	CALCUL DU TEMPS DE RÉQUISITION DES ENSEIGNANTS PAR ÉLÈVE	TEMPS DE RÉQUISITION DES ENSEIGNANTS PAR ÉLÈVE (EN H)	TEMPS TOTAL DE RÉQUISITION DES ENSEIGNANTS (EN H)	NOMBRE D'ETP RÉQUISITIONNÉS	COÛT ESTIMÉ (€)	% DU COÛT TOTAL	EXPLICATION DU CALCUL	SOURCES		
TERMINALE	ES	110.502	ECA LV1&2	ECA ORALE	2x0,25	0,5	55.251	45,1	1.805.588 €	0,12%	Nbre d'ETP x salaire annuel moyen chargé (40.000€)	LES CHIFFRES DU MEN		
	S	168.665					84.333	68,9	2.755.964 €	0,18%				
	STMG	73.017					36.509	29,8	1.193.088 €	0,08%				
	ST2S	27.142	ECA LV1		1x0,25	0,25	6.786	5,5	221.748 €	0,01%				
	STI2D	32.694	ECA LV1&2		2x0,25	0,5	16.347	13,4	534.216 €	0,04%				
	STL	7.588					3.794	3,1	123.987 €	0,01%				
PREMIÈRE	STMG	80.650	Étude sur dossier	ECA ORALE	1x0,25	0,25	20.163	16,5	658.905 €	0,04%				
	L	55.300	TPE				1 h/3 élèves	0,33	18.249	14,9			596.373 €	0,04%
	ES	110.500							36.465	29,8			1.191.667 €	0,08%
	S	168.650							55.655	45,5			1.818.775 €	0,12%
	ST2S	30.000	AID				2x0,25=0,5	0,5	15.000	12,3			490.196 €	0,03%
TERMINALE	STL	7.588	Présentation du projet en LV1	ECA ORALE	2x0,25=0,5	0,5	3.794	3,1	123.987 €	0,01%				
	STI2D	32.694					16.347	13,4	534.216 €	0,04%				
	STL	7.588	Épreuve orale sur projet				3.794	3,1	123.987 €	0,01%				
	STI2D	32.694					16.347	13,4	534.216 €	0,04%				
	STL	7.588	ECE Sciences				3.794	3,1	123.987 €	0,01%				
	STI2D	32.694					16.347	13,4	534.216 €	0,04%				
	S	168.665	ECE SVT & Phy				84.333	68,9	2.755.964 €	0,18%				
ÉPREUVES AYANT LIEU DANS LE COURS DE L'ANNÉE							493.305	403,0	16.121.078 €					
TERMINALE	ES	110.502	Coût matériel & indemnités	Coût matériel & indemnités					9.061.164 €	0,59%	Nbre de candidats x coût estimé par candidat	LES CHIFFRES DU BACCALAURÉAT MEN		
	S	168.665							13.830.530 €	0,91%				
	STMG	73.017							5.987.394 €	0,39%				
	ST2S	27.142							2.225.644 €	0,15%				
	STI2D	32.694							2.680.908 €	0,18%				
	STL	7.588							622.216 €	0,04%				
PREMIÈRE	STMG	80.650	Coût matériel & indemnités						6.613.300 €	0,43%				
	L	55.300							4.534.600 €	0,30%				
	ES	110.500							9.061.000 €	0,59%				
	S	168.650							13.829.300 €	0,91%				
	ST2S	30.000							2.460.000 €	0,16%				
	STL	8.400							688.800 €	0,05%				
	STI2D	36.000		2.952.000 €	0,19%									
COÛT DES ÉPREUVES FINALES DU BACCALAURÉAT									74.546.856 €					
TOUS LES NIVEAUX	Tous lycéens	1.500.000	Coût des cours non assurés						1.434.548.000 €	94,06%	Nbre de lycéens x coût annuel d'un lycéen (11.500 €) x 3 semaines/ 36 semaines	LES CHIFFRES DU MEN		
COÛT TOTAL									1.525.215.934 €					

Calculs effectués par Jérôme Naime

RÉFÉRENCES :

www.education.gouv.fr/cid195/les-chiffres-cles.html

www.education.gouv.fr/cid60617/baccalaureat-2012.html

www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Les%20personnels



Le SNPDEN dans les

1 Refondation de l'École

- Expression de Philippe Tournier, secrétaire général, dans une dépêche AEF du 15 mai concernant l'amendement sur le renforcement de la formation des personnels d'encadrement.

« Philippe Tournier, secrétaire général du SNPDEN-UNSA, avait déclaré à l'AEF en mars 2013 que son organisation ne souhaitait pas qu'on modifie les dispositions concernant les chefs d'établissement dans le *Code de l'éducation* ».

- Dépêche AEF du 27 mai reprenant les éléments de la motion sur la décentralisation et le conventionnement, adoptée par le SNPDEN lors de son CSN d'avril: le SNPDEN-UNSA demande que le contrat d'objectifs tripartite comporte un « énoncé précis du socle minimum de moyens humains, horaires, financiers mis à la disposition de l'EPL pour trois ans ».

2 Enseignants

- Interview de Michel Richard, secrétaire général adjoint, par le site *Rue 89* le 21 mai sur la notation des enseignants.
- Expression de Philippe Tournier dans un article du *Figaro* du 22 mai au sujet du rapport de la Cour des comptes qui

préconise une plus grande implication des chefs d'établissement dans le choix et l'évaluation des enseignants: « Sur le sujet, si les propositions sont trop provocatrices, on aboutit inévitablement à des affrontements et à des reculades » estime le secrétaire général du SNPDEN. Concernant le pouvoir du chef d'établissement, « il n'en a quasiment aucun. Son intervention dans la carrière de l'enseignant se résume à celle d'un robot noteur » poursuit Philippe Tournier qui, sans exiger davantage de pouvoir, appelle à sortir de la « culture infantilisante ».

- Interview de Bruno Bobkiewicz, secrétaire académique de Créteil, par *RTL* le 22 mai, sur le rapport de la Cour des comptes à propos de la gestion des enseignants.
- Interview de Michel Richard le 22 mai par le *Nouvel Observateur* sur le même sujet.

3 vie lycéenne

Expression de Philippe Tournier dans « *L'Expresso* » du *Café pédagogique* du 13 mai sur la relance de la vie lycéenne. Pour Philippe Tournier, « beaucoup de CVL sont sous perfusion. Les CPE cherchent des candidats. Ceux-ci sont les plus

souvent les élèves académiquement les mieux intégrés », c'est à dire les premiers de la classe, pas forcément représentatifs de leurs camarades. Concernant le fonctionnement des CVL, Philippe Tournier est plus sceptique: « On décrit les CVL comme si on était hors sol. Mais les établissements sont des micro-sociétés avec des forces sociales en présence. Le chef d'établissement doit arbitrer entre des adultes qui sont là pour longtemps et des élus lycéens qui ne sont là au maximum que pour deux ans ».

médias

Questions d'intérêt général

CLASSES PRÉPARATOIRES

Passage de Bruno Bobkiewicz sur *France 2* le 27 mai au sujet du recrutement en CPGE.

FRAUDE AU BACCALAURÉAT

Interviews le 28 mai de Philippe Vincent, secrétaire national, par *Sud Radio* et de Philippe Tournier par *BFM TV*.

FOURNITURES SCOLAIRES

Interview de Michel Richard le 30 mai par *France 2* sur la circulaire relative aux fournitures scolaires parue au BO du jour.

MÉDIATEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Interview de Michel Richard le 31 mai par le journal *Le Point* sur le rapport du médiateur.

SPORT SCOLAIRE

Citation du SNPDEN dans une dépêche *AEF* du 31 mai évoquant la révision des statuts de l'UNSS. □

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

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

Commission pédagogie:
ISABELLE BOURHIS
ÉRIC KROP

Commission vie syndicale:
PASCAL CHARPENTIER

Commission métier:
PASCAL BOLLORÉ

Commission carrière:
PHILIPPE VINCENT

Sous-commission retraités:
PHILIPPE GIRARDY

Conception/Réalisation
JOHANNES MULLER

Crédit photographique :
SNPDEN

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

Impression
IMPRIMERIE VOLUPRINT
ZA DES BRÉANDES
89000 PERRIGNY
TEL. : 03 86 18 06 00

DIRECTION – ISSN 1151-2911
COMMISSION PARITAIRE DE
PUBLICATIONS ET AGENCE
DE PRESSE 0314 S 08103

DIRECTION 209
MIS SOUS PRESSE
LE 18 JUIN 2013

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

INDEX DES ANNONCEURS

INCB	2
INDEX ÉDUCATION	4, 5
UNCME	23
ALISE	88

Valérie FAURE
Documentation
valerie.faure@snpden.net

Actualités

LA GESTION DES ENSEIGNANTS CRITIQUÉE PAR LA COUR DES COMPTES

1 « Un décalage croissant entre les règles de gestion et la réalité du métier des enseignants », « une gestion de masse uniforme et inégalitaire », « une richesse humaine mal valorisée »... La Cour des comptes dresse dans un rapport rendu public le 22 mai*, un tableau sans concession de la gestion des enseignants ces dix dernières années, gestion jugée coûteuse et inefficace et où « les objectifs quantitatifs [supprimer des postes] se sont faits au détriment d'une ambition qualitative, la logique comptable aboutissant même à la suppression de la formation des enseignants ».

L'analyse effectuée est loin d'être positive et la conclusion du rapport est d'ailleurs sans appel : « Le système éducatif ne parvient ni à répondre aux besoins des élèves, ce dont atteste la dégradation des résultats de la France, ni aux attentes professionnelles des enseignants. Dans cette situation, le problème n'est pas celui du nombre d'enseignants ou d'une insuffisance de moyens : la réduction du nombre d'enseignants au cours de la RGPP, comme son augmentation programmée sur cinq ans, sont vaines si elles se font à règles de gestion inchangées. C'est l'utilisation des moyens existants qui pose problème : la gestion des enseignants se caractérise en effet de-

puis de nombreuses années par de multiples dysfonctionnements ». Ainsi, selon la Cour des comptes, « l'Éducation nationale ne souffre pas d'un manque de moyens ou d'un nombre trop faible d'ensei-



gnants mais d'une utilisation défail-
lante des moyens existants [...] et
c'est seulement grâce à l'implication
des enseignants, des équipes péda-
gogiques et de l'encadrement local,
que la dégradation n'a pas été plus
importante ».

Un rapport qui fait plutôt mal au
moment du débat parlementaire
sur le projet de loi sur la refonda-
tion de l'école, dont l'une des me-
sures-phares repose justement sur la
création de 60.000 postes d'ensei-
gnant, faisant d'ailleurs du budget
de l'Éducation nationale le seul à
être préservé de l'austérité.

* Le rapport *Gérer les enseignants autrement* et sa syn-
thèse sont consultables sur le site de la Cour des
comptes (www.ccomptes.fr) ou dans la rubrique
« Colloques et rapports » du site SNPDEN.

PROPOSITION D'UNE NOUVELLE STRATÉGIE DE GESTION

2 Au terme de son enquête, la Cour estime qu'une réforme d'ensemble des modalités de gestion des personnels enseignants est nécessaire : « Il faut renverser la logique, issue de la massification de l'enseignement et de la pression d'un égalitarisme de façade, selon laquelle tous les enseignants sont interchangeables et tous les élèves ont les mêmes besoins ».

Pour les sages, l'État doit pouvoir faire mieux avec moins, en reprenant le contrôle sur une masse salariale qui pèse tout de même 17 % dans son budget, mais ce à condition de mettre en place un mode de gestion des personnels plus efficace et plus personnalisé.

La Cour formule ainsi une série de recommandations articulées autour de quatre axes : la redéfinition du métier d'enseignant, en adaptant en particulier les obligations réglemen-



LA LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ADOPTÉE PAR LES DÉPUTÉS

3 Le projet de loi sur l'enseignement supérieur et la recherche a été adopté le 28 mai à l'Assemblée nationale en première lecture par 289 voix pour et 248 contre. Ce texte apporte des innovations significatives concernant les lycéens; il favorise notamment l'accès aux études supérieures des lycéens d'origine populaire et établit un véritable lien avec le supérieur pour les lycées.

Le projet de loi tel qu'il a été voté instaure un pourcentage minimal de places réservé aux bacheliers professionnels dans les STS et aux bacheliers technologiques dans les IUT. La loi ouvre également les classes préparatoires aux meilleurs élèves de tous les lycées. Un article crée un droit d'accès aux filières sélectives (classes prépa, IUT...) pour une part des lycéens qui ont obtenu les meilleurs résultats au baccalauréat de leur lycée, quelle que soit leur filière. Le texte impose également dans un nouvel article une obligation aux lycées disposant d'une formation d'enseignement supérieur de publier « des statistiques comportant des indicateurs de réussite aux examens et aux diplômes qu'ils délivrent pour ces formations, de poursuite d'études et d'insertion professionnelle » et



d'en informer « obligatoirement chaque élève ou apprenti avant son orientation dans un nouveau cycle ou une formation supérieure ». En instaurant une spécialisation progressive des licences rendant ainsi plus aisée les possibilités de réorientation, la loi assiste davantage les lycéens qui arrivent en université. Par ailleurs, les lycées disposant d'au moins une formation d'enseignement supérieur devront passer une convention avec une université de leur académie afin de définir des coopérations pédagogiques et de faciliter ainsi les parcours de formation des étudiants.

Le SNPDEN se félicite que l'amendement qu'il a porté, d'ailleurs très favorablement soutenu en CNER et en CSE, visant à élargir la portée législative de ces conventions à l'ensemble des formations post-bac, ait été retenu par le gouvernement et intégré dans le projet de loi. Ainsi, pour le syndicat, ce projet

de loi devrait marquer une avancée décisive dans la construction d'un grand cycle « bac -3/bac +3 ».

À souligner également l'adoption par les députés de la fin de la gratuité des classes préparatoires.

Le projet de loi sera examiné par le Sénat en séance publique du 18 au 21 juin et, l'urgence ayant été déclarée sur ce texte, il n'y aura qu'une seule lecture par chambre.

L'ensemble du dossier législatif est consultable sur www.assemblee-nationale.fr/14/dossiers/enseignement_superieur_recherche.asp

taires de service, une meilleure valorisation des ressources humaines dans leur dimension individuelle et collective, la mise en cohérence des affectations des enseignants avec la réalité des postes et des projets d'établissement et la mise en place d'une gestion de proximité.

Parmi les pistes d'actions susceptibles d'engendrer d'importantes économies, la Cour prône l'annualisation et l'élargissement des obligations réglementaires de service des enseignants, l'instauration de la bivalence dans le secondaire, une porosité entre le primaire et le collège, la simplification du régime indemnitaire des enseignants et la mise en place de réelles mesures incitatives, déliées des logiques de corps. La Cour des comptes prône également une plus grande autonomie des établissements et des chefs d'établissement, en leur donnant notamment la capacité de moduler la répartition des obligations de service des enseignants en fonction des postes occupés et des besoins des élèves.

ACTE II DE LA VIE LYCÉENNE

4 La ministre déléguée à la Réussite éducative a réuni le 13 mai dernier les délégués académiques dans le cadre de la préparation de l'Acte II de la vie lycéenne. À cette occasion, elle a annoncé que se-



ront dispensées dans chaque classe, lors des élections des délégués lycéens en octobre prochain, deux heures de sensibilisation à l'engagement lycéen. Les établissements organiseront des débats sur la vie lycéenne en amont et en aval afin d'inscrire le processus dans un temps long qui permettra une vraie relance de la vie lycéenne.

George Pau-Langevin a ensuite installé « la commission de consultation de l'Acte II de la vie lycéenne », présidée par Anne-Lise Dufour-Tonini, députée du Nord.

Cette commission, chargée de rencontrer les représentants des principaux acteurs de la vie lycéenne, rendra en septembre 2013 un rapport faisant un bilan de l'expérience des deux dernières décennies et visant à « remobiliser les intervenants » et à « relancer le développement de la vie lycéenne ».

Pour le secrétaire général du SNPDEN, interrogé sur le sujet par la presse, cette relance est une bonne chose car, sur le terrain, le fonctionnement des CVL n'est parfois que théorique et ces derniers ne sont pas toujours consultés sur l'organisation des études et du temps scolaire. « Beaucoup sont sous perfusion. Les

CPE cherchent des candidats, et ceux-ci sont le plus souvent les élèves académiquement les mieux intégrés » (mais pas forcément représentatifs de leurs camarades). Et ce ne sont pourtant pas les chefs d'établissement qui sont « les plus réticents à faire fonctionner la vie lycéenne » ajoute Philippe Tournier. « Le chef d'établissement doit arbitrer entre des adultes qui sont là pour longtemps et des élus lycéens qui ne sont là au maximum que pour deux ans ». Des mesures ministérielles pourraient être prises sur le sujet début 2014.

LES BUGS DU BAC... ET UN DE PLUS !

5 Après l'épisode des épreuves de langues décomposées en 3 épreuves, que le SNPDEN avait alors qualifié de « couche supplémentaire à l'indigeste baccalauréat », voici venu le temps du déplacement en catastrophe d'épreuves au samedi matin, au choix des élèves bénéficiant de « tiers temps » !

nalement le choix aux élèves concernés de suivre le calendrier initialement prévu ou de décaler une des épreuves au samedi matin 22 juin, sans



En effet, devant l'aberration des horaires infligés aux candidats de terminale ES bénéficiant de ce tiers-temps et passant les épreuves des spécialités économiques (soit plus de 9 heures d'épreuves d'affilée, programmées le 20 juin ! et que le ministère vient manifestement de découvrir), il a été décidé en dernière minute de laisser fi-

doute avec le sujet de remplacement ! Au moment où la réflexion sur les rythmes scolaires bat son plein, ce rythme marathonnien d'épreuves fait sourire ! À présent, l'orientation prise de deux sujets différents pour une même épreuve nationale, selon que les élèves sont ou non bénéficiaires d'un tiers-temps, risque de poser quelques problèmes,

à commencer par le fait qu'il n'y aura sans doute plus de sujet de secours, à moins d'en bricoler un à la hâte...

Dans sa *Lettre de Direction* du 28 mai, le SNPDEN a donné pour consigne syndicale aux collègues personnels de direction de ne pas assurer eux-mêmes le transport des éventuelles copies du samedi après-midi. Aux rectorats de s'organiser pour récupérer les copies ou bien elles attendront le lundi...

Par ailleurs, alors que l'on avait cru comprendre que le ministère travaillait à une simplification des examens, pour le SNPDEN, le bac et le DNB deviennent ingérables pour les établissements contraints de mettre leurs élèves dehors pour cause d'examen. Ce n'est plus la reconquête du mois de juin mais l'invasion du mois de mai et de l'année scolaire tout entière !

FEU VERT DU SÉNAT SUR LE PROJET DE LOI POUR LA REFONDATION DE L'ÉCOLE

6 Le Sénat a adopté le 25 mai en première lecture, par 176 voix contre 171, le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Si, parmi les nombreux amendements déposés (plus de 500), un certain nombre a porté sur des modifications d'ordre rédactionnel, de coordination ou de précision, d'autres cependant ont fait évoluer le texte.

Le projet de loi amendé accorde ainsi une place plus importante aux parents avec notamment un amendement prévoyant que tous les établissements disposent d'un espace à leur usage ; il est également proposé que les conseils d'administration des collèges et des lycées établissent chaque année un « bilan des actions menées à destination des parents » et que, dans leurs missions, les enseignants « tiennent informés les parents d'élèves et les aident à suivre la scolarité de leurs enfants ». Un nouvel article recon-

naît une place majeure aux familles en matière d'orientation, en leur donnant, à titre expérimental pour une durée de trois ans, la décision d'orientation finale.

Un amendement sur la carte scolaire prévoit le partage d'un même secteur de recrutement entre plusieurs collèges. Est également introduit dans le texte l'affichage de la devise de la République, du drapeau tricolore et de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen dans toutes les écoles et établissements

scolaires ainsi que l'ajout, dans les principes et missions de l'éducation, de la « lutte contre les inégalités sociales et territoriales de réussite », « le respect de l'égalité dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité » et « la coopération entre élèves ».

Un autre amendement porte sur la représentation de la collectivité de rattachement au CA à savoir que, lorsque les représentants de la collectivité territoriale sont au nombre de deux, l'un d'entre eux peut ne pas être membre de l'assemblée délibérante. Quant à l'article portant sur la création d'un contrat d'objectifs tripartite, il a été adopté sans modification.

Un autre amendement prévoit un renforcement de la formation des personnels d'encadrement les préparant à l'exercice de leurs missions. Le gouvernement a par ailleurs retiré son amendement prévoyant que « la région arrête la carte des formations professionnelles initiales », à partir d'une « convention signée » avec le rectorat. Le projet de loi doit à présent être examiné par l'Assemblée nationale en seconde lecture à partir du lundi 3 juin, pour un retour au Sénat les 25 et 26 juin.



Le dossier législatif est consultable sur www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl12-441.html

JOURNÉE DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE... ET APRÈS ?

7 La première « journée nationale de la réussite éducative », inaugurée le 15 mai dernier par la ministre déléguée George Pau-Langevin, a réuni près de 400 acteurs (représentants des ministères de l'Éducation nationale, de la Ville, de la Jeunesse, associations, élus, parents...) autour de deux tables rondes et de sept ateliers sur les thèmes du décrochage scolaire, de la collaboration avec les familles, du bien-être à l'école, de la prévention de l'illettrisme...

Cette journée fut notamment l'occasion de livrer les premiers éléments d'un texte portant sur la définition, les

principes fondateurs et les acteurs de la réussite éducative. Fruit d'une réflexion menée par un groupe de travail rassemblant des représentants d'association et d'acteurs institutionnels, le document devrait servir de base à une « charte nationale de la réussite éducative ».

Ont également été annoncées la signature prochaine



d'une convention avec l'Institut français d'éducation permettant la création d'un

observatoire de la réussite éducative et la publication d'une circulaire « portant une nouvelle alliance entre l'École et les parents ».

En matière d'orientation, George Pau-Langevin a en outre évoqué l'expérimentation menée à la rentrée prochaine dans une cinquantaine d'établissements de 3 ou 4 académies laissant aux parents le choix de l'orientation en fin de troisième. La ministre a également indiqué qu'elle souhaitait « lancer un travail sur la question du bien-être à l'école » avec pour objectif de mettre à disposition des équipes éducatives des EPLE un document d'information leur permettant de mieux repérer les manifestations du mal-être chez les élèves et de les aiguiller sur les démarches à entreprendre pour leur venir en aide.

FORTES HAUSSES DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES EN PRÉVISION

8 Une note du service « statistique » du ministère de l'Éducation nationale* annonce une forte augmentation des effectifs d'élèves pour les deux années à venir, essentiellement due à la taille des générations à scolariser mais également aux effets des politiques éducatives.

Ainsi, dans le premier degré, le nombre d'élèves devrait augmenter de + 34.200 en 2013, puis de + 32.000 en 2014 et ceux du second degré, respectivement de + 35.500 puis de + 9.100 (hors formations post-bac). Pour le second degré, la hausse des effectifs devrait concerner tous les cycles de formation en 2013, mais seulement le premier cycle (+ 4.100) et le second cycle général et technolo-

gique (+8.600) en 2014, alors que le second cycle professionnel devrait perdre 3.600 élèves.

Plus précisément, au collège, l'augmentation des effectifs observée depuis 2008 devrait, en raison d'une démographie favorable, se poursuivre aux rentrées 2013 (+ 16.800 élèves) et dans une bien moindre mesure en 2014 (+ 4.100).

En lycée d'enseignement général et technologique, la hausse des effectifs, faible mais continue depuis 2007, devrait se poursuivre en 2013 (+ 9.000 élèves) et 2014 (+ 8.600 élèves), sous le double effet de générations plus nombreuses et de l'augmentation des taux de passage en seconde. De même, le lycée professionnel devrait connaître une hausse d'effectifs de + 9.700 élèves à la



rentrée en 2013, en raison du cumul de deux générations d'élèves : ceux du « bac pro 4 ans » et ceux du « bac pro 3 ans », mais les effets de la réforme de la voie professionnelle, lancée en 2010 et arrivant à leur terme en 2014, devraient en revanche entraîner une légère baisse d'effectifs (- 4.100 en classe de terminale).

* Pour en savoir plus : note DEPP n° 13-06/avril 2013 (www.education.gouv.fr/cid53111/previsions-nationales-d-effectifs-d-eleves-des-premier-et-second-degres.html)

EN BREF

TEXTES RÉGLEMENTAIRES

- Baccalauréat** : parution au JO du 7 juin du décret 2013-469 du 5 juin relatif à la fraude au baccalauréat.
- Éducation artistique et culturelle** : parution de la circulaire relative au parcours d'éducation artistique et culturelle (circulaire 2013-073 du 3 mai/BO n° 19 du 9 mai).
- Personnels** : missions des personnels de recherche et de formation dans les laboratoires des EPLE (circulaire 2013-058/BO 19).
- Rentrée scolaire** : parution de la circulaire sur le développement des pratiques d'achat responsable pour les fournitures scolaires (circulaire 2013-083 du 29 mai/BO 22 du 30 mai).
- CPGE** : publication au BO spécial n° 5 du 30 mai des programmes des classes préparatoires aux grandes écoles.

DIVERS

- Sport scolaire** : la journée nationale du sport scolaire aura lieu le 18 septembre prochain (cf. note de service 2013-063 du 25 avril/BO n° 19). Par ailleurs, le ministère s'apprêterait à réviser les statuts de l'UNSS et aurait « demandé aux services de la DGESCO de se pencher sur ses statuts et de lui faire des propositions ». À suivre.
- Relations école/entreprises** : un projet de décret, présenté au CSE du 16 mai, prévoit la création d'un « Conseil national éducation économie » qui sera chargé d'« animer une réflexion prospective sur l'articulation entre le système éducatif et le monde économique », d'établir une « concertation permanente entre l'Éducation nationale, l'ensemble des secteurs professionnels et les acteurs publics impliqués dans la formation des jeunes et dans leur insertion professionnelle ».

Valérie FAURE
Documentation
valerie.faure@snpden.net

Discours liminaire CAPN des 30 et 3

M^{me} la Directrice, M. le Sous-Directeur,
Mesdames et Messieurs les Recteurs,
Mesdames et M. les secrétaires généraux et DASEN,

Les commissaires paritaires du SNPDEN commenceront, une fois n'est pas coutume, par quelques remarques concernant les commissions paritaires précédentes.

Si nous déplorons l'erreur de parution dans le *Bulletin officiel* des promus à la hors-classe de l'académie de Dijon, qui ne prenait pas en compte les ajustements que vous aviez proposés suite à nos remarques lors de la CAPN de décembre, nous regretterons surtout qu'une solution n'ait pas ensuite pu être trouvée. La collègue concernée aurait fort bien pu bénéficier d'une promotion au 1^{er} janvier 2013, en anticipant sur le contingent 2014 de l'académie de Dijon, d'autant plus que l'erreur de publication vient du ministère. Et nous n'apprécions nullement que le rectorat de Dijon ait pointé un syndicat majoritaire de personnels de direction comme étant responsable, d'autant plus que ce classement inutile était le résultat de leurs propositions mal calibrées.

Nous relèverons aussi les remarques du directeur de l'académie de Paris reprochant aux syndicats d'avoir modifié « son » mouvement. Nous sommes tous ici très attachés au caractère national des opérations de mobilité des personnels de direction et au rôle régulateur de la Centrale et du paritarisme.

Nous aimerions profiter de ce discours liminaire pour demander aux académies de ne pas trop faire pression sur les collègues pour leur faire demander certains postes. Surtout si cela conduit à



Laurence COLIN
Coordonnatrice
Commissaires paritaires nationaux
laurence.colin@ac-orleans-tours.fr

leur faire rédiger une extension de vœux anti-datée! Et qu'au final, cette même académie, Amiens pour ne pas la citer, demande que l'on revienne sur ces affectations lors de la 2^e CAPN... Nous avons accepté que cela puisse être fait dans l'intérêt des collègues et du service, mais nous souhaiterions que ces pratiques n'existent plus. Ou ne bénéficient qu'à des collègues ayant été mutés hors vœux lors d'une mobilité obligatoire ou un retour de détachement. La 2^e CAPN ne doit pas servir à refaire celle de mars!

Nous tenons à remercier vos services qui ont travaillé souvent jusqu'à tard le soir ou tôt le matin pour cette phase, même si nous regrettons nos délais raccourcis de préparation. Le mois de mai sera toujours problématique... Les ajustements sont par contre parvenus rapidement, mais encore hier soir. Et vous avez dû remarquer que, si les documents étaient envoyés parfois tard en soirée (merci M^{me} Chaignet), nous étions nous aussi devant nos écrans à ces heures-là.

La règle de non affectation d'adjoint sur des postes de chef en catégorie 4, lors

1 mai 2013

de la 1^{re} CAPN, avait été bien respectée en mars. Nous savons tous que les postes ECLAIR n'obéissent pas à ce principe puisqu'il s'agit de recrutements profilés. Lorsque l'académie de La Réunion a bloqué 4 postes ECLAIR (catégorie 4), nous avons cru que le recrutement n'était pas terminé. Or les collègues, déjà chefs, qui ont voulu faire des extensions sur ces postes, ont tous reçu la même réponse disant que les recrutements étaient faits mais ne seraient prononcés que lors de la CAPN de mai. Dans le même temps, deux postes de catégorie 4 non ECLAIR étaient attribués en mars. Tout cela concourt à un certain malaise dans l'académie et hors de l'académie...

Nous vous remercions d'avoir essayé d'améliorer la situation de collègues en difficulté ou nommés hors vœux, dans la mesure du possible bien entendu, et d'avoir traité rapidement des réintégrations tardives, même si certaines solutions ne sont pas parfaites. Nous ne pouvons que nous étonner du traitement très tardif, précipité, voire parfois violent, des situations de certains collègues à Mayotte ou encore à Wallis-et-Fu-

tuna pour deux d'entre eux. Nous souhaiterions que ces problèmes ne se multiplient pas et, surtout, qu'ils soient traités en amont et avec davantage de finesse par les académies.

Concernant les propositions de détachement et d'inscription à la liste d'aptitude des personnels de direction, nous rappelons notre demande impérative que les affectations ne soient prononcées que sur les académies déficitaires, comme variable d'ajustement, la voie prioritaire restant le concours national. Il ne doit donc pas y avoir d'affectation en Corse, dans les COM, les académies du sud ou Paris. Serait-il possible de connaître les académies déficitaires cette année? Cette restriction est d'autant plus importante que certaines de ces académies éloignées n'organisent pas de formation pour les néo-titulaires. Et que se passera-t-il pour un collègue ne demandant qu'Aix-Marseille et classé 1^{er} par son académie? Sa demande en poste ECLAIR est-elle dérogatoire à la règle citée précédemment?

Nous avons bien noté le blocage de postes pour des stagiaires concours à

Paris et à La Réunion mais la proportion de postes bloqués pour des faisant-fonction ou des situations « perdus », sous des appellations diverses et variées, devient inquiétante sur Grenoble, et sur Lille ou Paris où elle est plus importante que celle des postes pourvus par mutation. Ces blocages ne doivent pas se substituer à une réelle gestion des carrières des personnels de direction.

Notre remarque suivante concernera le traitement par les académies des demandes de rapprochement de conjoint à un an ou deux ans. Nous aimerions qu'une harmonisation puisse être faite et que l'interprétation de la note de service soit la même partout.

Les postes d'adjoint en ECLAIR ont-ils été publiés dans toutes les académies? Et les collègues positionnés sur ces postes étaient-ils tous réellement candidats?

Concernant la mise en œuvre du 1^{er} versement de la part variable de l'IF2R, nous vous remercions de nous avoir fait parvenir comme prévu un bilan national consolidé pour 2012 en permettant ainsi l'étude par nos instances nationales. Nous regrettons cependant votre choix de ne pas nous adresser le détail des situations académiques: cette absence de transparence ne nous autorise pas à examiner la diversité des situations locales, diversité dont nous savons cependant qu'elle recouvre ici ou là des écarts parfois significatifs avec les données nationales moyennes.

Si nous pouvons comprendre votre volonté de laisser à certains recteurs le temps d'une année supplémentaire pour se rapprocher des cibles fixées, nous souhaitons que vous vous engagiez pour 2013 à faire parvenir aux organisations syndicales représentatives des personnels de direction un bilan précis, académie par académie, de l'attribution de la part « R » de l'IF2R: à un an de la clôture du 1^{er} dispositif triennal, cette vision détaillée sera la seule à même de permettre une analyse exhaustive du bon déroulement de la mise en place de ce volet indemnitaire statutaire. La communication de ces éléments devra nous donner les moyens de nous assurer de manière paritaire d'une équité de traitement au plan national de l'ensemble des personnels de direction concernés.

Au nom des commissaires paritaires du SNPDEN, je vous remercie de votre écoute et de l'attention que vous porterez à toutes nos remarques. □



Personnel de direction à Ma

Partir travailler à l'étranger était une belle envie depuis plusieurs années. En effet, j'ai eu la chance plus jeune de pouvoir voyager à travers le monde et dès lors l'opportunité professionnelle de postuler pour une mission dans le réseau de l'AEFE est devenue une évidence à mes yeux.

Jean-Philippe MOUD
Principal
Collège Étienne de Flacourt
Tulear, Madagascar



LA PROCÉDURE DE RECRUTEMENT AEFE

Pour autant, à la différence d'un voyage où nous décidons de la destination, il faut, dans cette procédure de recrutement, accepter de laisser une part au hasard, de ne pas réduire son horizon, ses choix.

Ensuite, il a fallu passer par la phase de recrutement, d'abord le dossier écrit avec l'avis du DASEN mais surtout l'entretien à Paris en présence de la directrice de l'Agence, de ses collaborateurs et de trois inspecteurs généraux.

Cet entretien, sans être éprouvant, impose une connaissance précise des différents types d'établissements et de leur

fonctionnement. Mais surtout, la discussion est basée sur nos valeurs professionnelles, la loyauté en particulier. Ce terme utilisé en permanence par tous va prendre dans mon quotidien toute sa réelle dimension.

Enfin, la phase de préparation se termine par un séminaire d'une semaine à Sèvres qui réunit les nouveaux partants et les collègues qui ont obtenu une seconde mission.

Durant ce stage, nous sommes mis face à notre future réalité, pédagogique, financière et managériale. De plus, les nombreux intervenants et les différentes conférences mettent en perspective les enjeux de la concurrence des modèles et des systèmes éducatifs à travers le monde, et notre rôle prépondérant pour la promotion de la langue française et de la francophonie.

ENSUITE, TOUT S'ACCÉLÈRE

Il faut assurer un quotidien professionnel dans son établissement mais également se projeter dans ce futur qui arrive très vite, prévoir son déménagement, régler toutes les questions médicales, administratives, familiales. Prendre des informations sur le poste, cela passe souvent par Internet et Skype (Skype, le logiciel préféré, je pense, de tous les expatriés).



Madagascar



MON ARRIVÉE SUR LE POSTE

Fin août, j'arrive à Tuléar dans le grand sud malgache. Au départ, Madagascar est déjà un pays au bout du monde et Tuléar une ville au bout de ce pays. N'ayant pas d'*a priori* sur cette destination, je n'ai pas d'avis tranché à mon arrivée.

Seulement, dans les dix jours qui me séparent de la rentrée scolaire, il me faut être réactif pour prendre rapidement mes marques. Pour ma part, j'ai eu la chance de succéder à un collègue qui a facilité au maximum ma prise de fonction. Malgré tout, on se doit de s'adapter au contexte local, entreprendre les démarches administratives, s'inscrire au registre des Français de l'étranger, se rendre à l'ambassade pour se présenter auprès de ses responsables, se familiariser avec un nouvel environnement, être à l'écoute de la population locale, des coutumes, de la différence de définition sur des mots pour éviter toutes situations d'incompréhension, en un mot, s'immerger au maximum dans cette nouvelle vie.

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT

Arrive enfin le jour de la rentrée, rien de très différent de la France; disons qu'au niveau pédagogique et éducatif, rien ne change par rapport à la gestion d'un EPLE. Mais un poste dans un établissement conventionné de l'AEFE apporte très vite une autre approche de notre métier.

D'abord au sein de mon collège se trouve une école primaire avec la présence d'une directrice d'école. Ainsi on se doit de maîtriser les enjeux du

1^{er} degré pour ensuite faciliter toutes les actions inter-degrés. La présence d'une directrice est un appui essentiel: elle gère toute l'école et en plus elle accepte d'avoir un rôle d'« ajointe ». Son remarquable travail est un réel confort professionnel pour moi dans mes nouvelles missions.

Puis, nous devons prendre la dimension importante que représente la présence de différents statuts au niveau du collège: une expatriée, des résidents et des contrats locaux; tout le monde fait le même métier mais ne touche pas le même salaire. Cette distinction demande une vigilance permanente dans les rapports humains car cela peut rapidement créer des fragilités dans les équipes. Ainsi une bonne gestion managériale est essentielle pour fédérer les équipes et créer un climat serein.

L'autre grande différence est la présence d'un comité de gestion, association de parents d'élèves qui administre l'établissement; ce sont eux les responsables financiers et matériels du collège. Ils sont au quotidien mes interlocuteurs privilégiés pour la gestion du collège. Nous élaborons le budget ensemble et toutes les décisions sont prises en concertation. Là encore, cela ne peut marcher qu'avec une confiance et une loyauté totales.

LES MOMENTS D'ÉCHANGES PROFESSIONNELS

Puis, au niveau du pays, évidemment, il est impossible de mettre en place un quelconque bassin comme on en trouve en France pour réunir des personnels de direction dans une zone ou une grande ville.



Dans le réseau, il existe des moments d'échanges pendant des séminaires (trois par an) qui nous permettent de nous rencontrer, nous retrouver et de partager toutes nos problématiques professionnelles et personnelles. Durant quelques jours, nous avons la possibilité d'aborder l'ensemble des sujets grâce à la présence de tous les établissements de l'île, l'EGD de Tananarive, les conventionnés de province ainsi que les structures simplement homologuées.

De plus, la présence des responsables de l'AEFE permet d'établir un bilan d'étape et de repartir dans son établissement avec des outils et des conseils.

AU NIVEAU DES COLLÈGUES

J'ai découvert une véritable solidarité : d'un simple coup de fil, on peut régler n'importe quel souci ; les « Anciens » n'hésitent pas à donner leur vision, leurs outils et cela sans la moindre retenue. Cette solidarité se traduit aussi matériellement.

La ville de Tuléar a subi en février une catastrophe avec le passage d'un cyclone qui a hélas touché nos personnels et nos élèves. Spontanément, mes collègues ont collecté des fonds et du matériel pour nous venir en aide. Un exemple parmi d'autres d'un véritable esprit de groupe.

L'IMPORTANCE FONDAMENTALE DU COORDONNATEUR DE ZONE

Par ailleurs, je tiens également à souligner l'importance fondamentale du coordonnateur de zone. En effet, il est en permanence disponible et à l'écoute de toutes nos interrogations, stratégies, décisions, par mail, téléphone ou lors de ses visites. Il nous permet de mieux cerner et comprendre les enjeux financiers et de fonctionnement. Sa disponibilité est un réel « confort » ; au moindre doute, il rassure et accompagne. Il joue un peu le rôle du PVS en France.

EN GUISE DE CONCLUSION

Sans être plus long, voilà décrit modestement mes premières impressions après 8 mois de présence ; rien n'est simple mais l'expérience est passionnante, riche...

Au niveau professionnel, on entre dans une nouvelle dimension et chacun de nos choix peut avoir des conséquences importantes sur le devenir de notre établissement et de l'ensemble des personnels, tout simplement parce que, dans le budget, nous avons, outre les dépenses quotidiennes, la totalité des salaires de nos collègues recrutés locaux.

Au niveau personnel, évidemment, selon les postes et le pays, le changement peut être radical. Pour ma part, je vis dans une ville éloignée de tout, sans zone pavillonnaire ou « résidentielle » et dès lors j'habite dans un quartier très populaire, au milieu de la population locale, et cela me permet de mieux comprendre les rapports humains, mieux appréhender les questions sociales et économiques dans un pays en crise et surtout l'importance de l'école.

Pouvoir inscrire son enfant au collège français de Tuléar est vécu comme une réussite et une ascension sociale, ce qui implique de toute la communauté éducative du collège une recherche permanente d'apporter et d'offrir une plus-value à nos élèves, à tous les niveaux : pédagogique, éducatif, social.

En définitif, j'invite tous les collègues curieux d'une telle expérience à tenter leur chance car je suis persuadé qu'on améliore réellement sa pratique professionnelle dans ce contexte. Mais je termine par une idée forte d'un intervenant du séminaire qui a mis l'accent sur le fait qu'on apporte avec soi, dans ce départ, toute notre vie avec ses bons et ses moins bons côtés et que, loin de la France, tout s'amplifie et prend un autre relief. □

De l'intérim des personnels de direction

Le remplacement des personnels de direction en cours d'année est un élément important de la gestion des EPLE dans notre académie et ailleurs probablement. Ce mouvement concerne chefs et surtout adjoints. Il est d'autant plus important qu'il n'existe pas de TZR dans le corps des personnels de direction. Le rectorat procède alors au recrutement de faisant-fonction qui n'ont pas de statut spécifique. Ils restent dans leur corps d'origine et perçoivent une indemnité d'intérim au montant peu élevé.



Gilles AUTEROCHE
Secrétaire académique
Aix-Marseille
gilles.auteroche@gmail.com

Pour les enseignants, on suspend le paiement de l'ISO, ce qui rend l'activité peu intéressante sur le plan financier. Mais cela peut représenter une sorte de marchepied pour accéder aux fonctions de direction :

- possibilité de s'inscrire sur la liste d'aptitude,
- possibilité de demander un détachement,
- préparation « pratique » aux épreuves d'admission du concours.

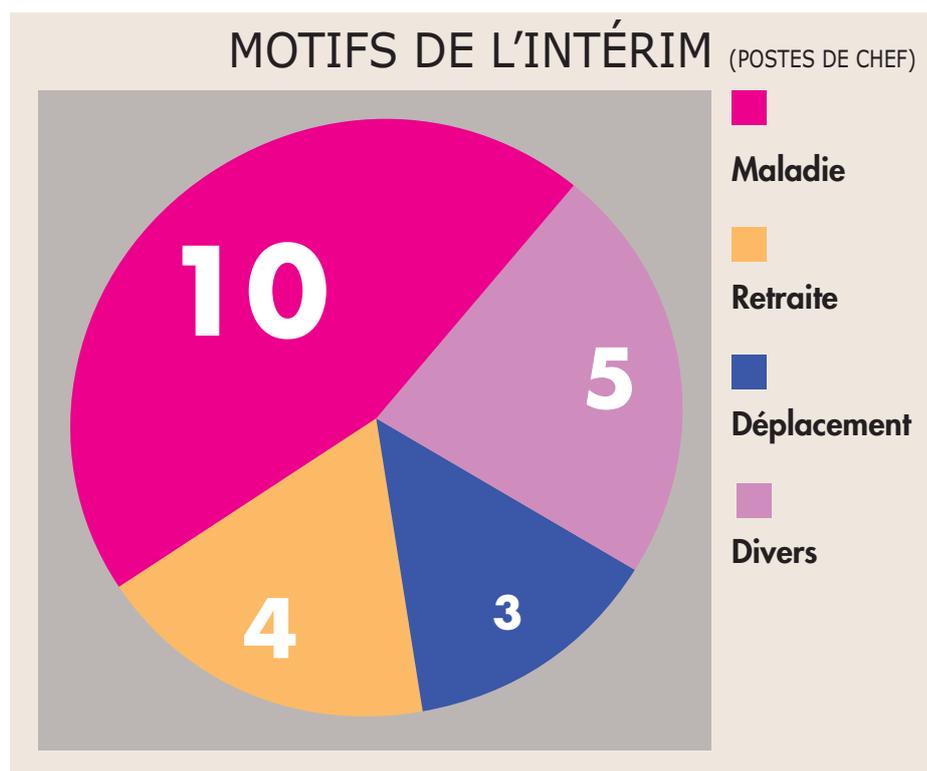
À la base, il y a le fait que le ministère de l'Éducation nationale procède à des recrutements inférieurs au total des postes vacants de personnel de direction. Mais toute une série de facteurs peut intervenir pour ces missions d'intérim.

UNE PHOTOGRAPHIE DE L'INTÉRIM DANS L'ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE

On trouvera ci-après une photographie de l'intérim dans l'académie d'Aix-Marseille pour la majeure partie de l'année scolaire 2012/13 ⁽¹⁾. Le nombre de personnels de direction est de 517 pour 320 EPLE.

CHEFS

Total des intérim = 22



Remplacements effectués :

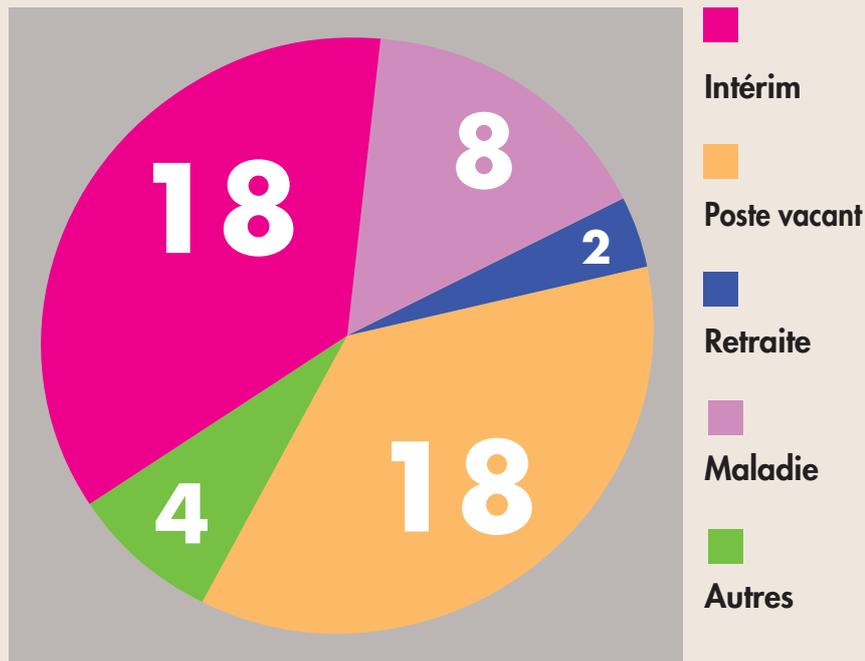
- Chefs par chefs = 6
- Chefs par adjoints = 16

Pour l'essentiel, la durée de ces remplacements concerne la totalité de l'année scolaire. Pour un tout petit nombre, moins de 6 mois.

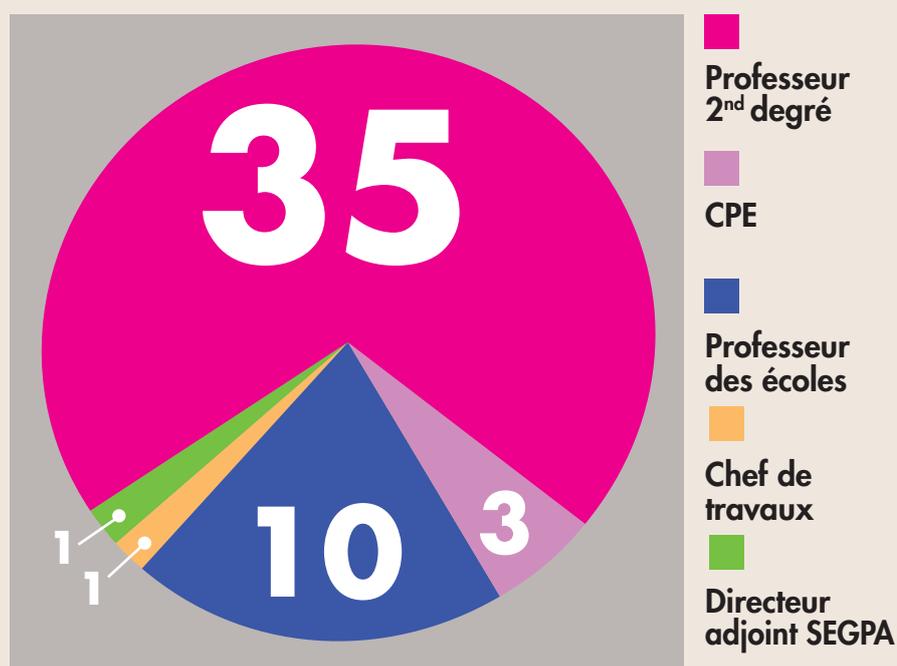
ADJOINTS

Total des intérim = 50 (y compris les directions adjointes de SEGPA, soit 9).
Mêmes remarques que pour les chefs, concernant la durée des intérim. Sur les 50 personnels concernés qui ont effectué un intérim, 7 étaient admissibles au concours 2013 de personnel de direction et 5 ont été admis au final. □

MOTIFS DE L'INTÉRIM (POSTES D'ADJOINT)



PERSONNELS AFFECTÉS



Nos mandats syndicaux

(congrès de Lille, mai 2012)

MOTION 16

Reconnaissance des faisant fonction

De manière à reconnaître l'exercice des faisant fonction de personnel de direction, le SNPDEN-UNSA demande l'attribution d'une indemnité financière compensatrice spécifique homogène sur l'ensemble du territoire.

De manière à reconnaître l'exercice des faisant fonction de personnel de direction, le SNPDEN-UNSA demande la mise en place pour ces personnels d'un mode d'accès spécifique au corps des personnels de direction sous la forme d'un « concours réservé ».

1. Remerciements aux services du rectorat (DIEPAT et DRRH) qui, avec l'accord du recteur, ont bien voulu nous transmettre les données.

Espaces numériques une nécessaire app

D'un côté, un rapport des inspections générales remis en juillet 2012 au ministre de l'Éducation nationale met en cause l'utilité des espaces numériques de travail. De l'autre, l'enquête ministérielle « EVALuENT » de 2012, parue en février 2013, vise « à fournir un certain nombre d'indicateurs qualitatifs au niveau national sur la base d'un panel représentatif des établissements du second degré disposant d'un ENT ». Alors, de l'un à l'autre, quel avenir pour les ENT ? Avec cette question, il s'agit surtout de prendre en compte tous les acteurs impliqués, sans laisser oublier le poids des collectivités territoriales.

LE RAPPORT N° 2012-082 DES INSPECTIONS GÉNÉRALES

Ce rapport rend compte de la mise en œuvre des expérimentations et des innovations engagées dans le cadre du plan de développement des usages du numérique à l'école (plan DUNE) qui avait été présenté le 25 novembre 2010. Parmi les cinq axes prioritaires de ce plan, deux retiennent plus particulièrement notre attention : « Généraliser les services numériques et les environnements numériques de travail » et « Relancer le partenariat avec les collectivités territoriales ».

Si ce plan devait répondre à une attente et combler un déficit, voici ce qu'en disent les inspecteurs généraux : alors que « les ENT mobilisent une grande part des financements des collectivités locales, [...] là où ils existent, les ENT sont en général peu utilisés par les enseignants, sauf pour la vie scolaire ; ils leur préfèrent d'autres services numériques et utilisent d'autres procédures d'identification ou de protection ». Et de constater qu'un an et demi après son lancement, les difficul-



Joël LAMOISE
Bureau national
joel.lamoise@snpden.net

tés de mise en œuvre du plan DUNE ne permettent pas d'espérer un changement dans les pratiques des enseignants. Aussi, la mission préconise d'une part de pérenniser le catalogue des ressources disponibles, annotées d'appréciations qualitatives sur les productions présentées, d'autre part de mobiliser toutes les compétences favorisant le développement d'outils collaboratifs et d'encourager la production de manuels scolaires interac-

de travail : roche partenariale

tifs et téléchargeables sur ordinateurs ou sur tablettes numériques.

Mais le constat de l'inspection générale est sans appel : en liant la subvention de contenus pédagogiques à l'existence d'un ENT, exigence posée par les éditeurs craignant copie et piratage, le plan DUNE se révèle être un échec.

L'ENQUÊTE MINISTÉRIELLE « EVALuENT »

Cette enquête a été menée en ligne du 7 mars au 22 avril 2012 auprès d'un échantillon de 572 EPLE disposant d'un ENT⁽¹⁾. Démarrée en 2011, cette étude a été initiée afin de suivre et d'évaluer les usages des ENT de façon à disposer de leviers d'évolution des pratiques professionnelles et éducatives. L'enquête 2012 a interrogé les porteurs de projets (académies et collectivités territoriales), les directions d'établissement, les enseignants, les élèves et les parents d'élèves (pour chaque EPLE).

Deux constats s'imposent dans le cadre du pilotage du projet ENT d'un établissement scolaire :

- 1^{er} constat : une grande majorité des chefs d'établissement (entre 65 % et 73 %) considère l'ENT comme stratégique dans la mise en œuvre du projet et/ou du contrat d'objectifs en cours dans leur établissement.
- 2^e constat : les chefs d'établissement ouvrent en priorité les services « cahier de textes » (dans 69 % des cas) et « outils de vie scolaire » (50 %).

Mais qu'en est-il des usages ? 73 % des enseignants déclarent utiliser tous les jours l'ENT (sans autre précision,

peut-on supposer qu'il s'agit des outils « cahier de textes » ou « absences » ?) alors que seulement 33 % des élèves et 36 % des parents indiquent en faire une utilisation journalière. Ces pourcentages sont à mettre en relation avec le fait que 15 % des établissements n'ont pas créé ou distribué les comptes « parents » et que 11 % des établissements disposant d'un ENT depuis un an et moins ne l'ont pas encore ouvert aux élèves.

On note également que, dans 81 % des cas, le cahier de textes numérique est rempli pour renseigner les activités réalisées avec les élèves, à l'instar de ce qui se passait pour le cahier de textes papier. Avec pour seule différence notable : 46 % des élèves le consultent une fois par semaine.

Si, pour 67 % des chefs d'établissement et 40 % des enseignants, l'ENT permet d'améliorer l'organisation du travail personnel des élèves (principalement par l'utilisation du cahier de textes et le suivi des notes), seuls 40 % des élèves et 52 % des parents partagent cet avis. Mais tous reconnaissent le rôle de « l'ENT dans l'amélioration du suivi des élèves absents ou empêchés et dans la continuité des apprentissages ».

ENT ET COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

Les ENT font désormais partie des préoccupations et des défis auxquels sont confrontés à la fois les responsables des collectivités territoriales et ceux en charge des systèmes d'information. Cependant, comme le précise le SDET⁽²⁾, « les espaces numériques de travail seront multiples et modulaires. Dès lors, leur inter-opérabilité et leur évolutivité

deviennent un enjeu majeur et l'objet essentiel des préconisations techniques ». Dans le cadre de ce qui nous concerne, si les collectivités se sont, par le passé, essentiellement impliquées dans le financement, les supports techniques et la mise en œuvre, elles ont progressivement pris en compte l'équipement en postes de travail et en périphériques, le câblage, les serveurs... Aujourd'hui, disposant de moins en moins de ressources internes, les personnels de direction expriment à nouveau le besoin d'un support technique TICE aux établissements. Sur cette question, la réponse des collectivités devient alors stratégique : privilégieront-elles les personnels spécialisés partagés, la sous-traitance privée ou le conventionnement avec les académies ? Depuis 2003, les retours d'expérience montrent que le déploiement des ENT ne peut être conduit uniquement par un seul des acteurs compétents en matière d'éducation. Ce n'est que dans une approche partenariale entre l'Éducation nationale et les collectivités que de tels projets donnent toute leur efficacité. Toutefois, si le niveau territorial est déterminant dans la réussite de ces projets, il revient à l'État d'assurer une cohérence sur le territoire national : en attribuant à chaque catégorie d'utilisateur l'accès aux outils, contenus et services adaptés de manière personnalisée et de façon continue, l'ENT repense l'espace et le temps scolaires. En donnant du sens à la notion de « communauté éducative », il crée une communauté scolaire virtuelle qui dépasse les limites propres de l'établissement, enrichissant les temps « avant la classe » et « après la classe ». Il permet enfin d'installer un système d'information associant les usagers et toutes les catégories de personnels et de partenaires.

Projet territorial aux enjeux multiples, l'ENT devrait être avant tout le prolongement de l'établissement. A ce titre, il devrait non seulement moderniser le fonctionnement des EPLE, développer de nouveaux supports utiles à l'acte pédagogique et accompagner la scolarité mais également conforter le lien social entre l'école et les familles, en facilitant les échanges tout au long de la scolarité. □

1 Plus de 4.000 EPLE disposent, à la rentrée 2012, d'un ENT qui offre un bouquet de services à environ 6 millions d'usagers potentiels.

2 Schéma directeur des espaces numériques de travail, version 4,0 - <http://eduscol.education.fr/sdet>

Le nouveau contrat tripartite



Jean FALLER
Bureau national
jeanclémentfaller@gmail.com

Ce nouveau contrat tripartite sera d'objectifs et de moyens ou ne sera pas. Certes, le vote par la représentation nationale du principe du contrat tripartite est un incontestable succès du SNPDEN mais tout n'est pas réglé pour autant.

D'abord parce que le texte n'impose pas ce dispositif aux collectivités mais aussi car de nombreuses résistances sont à prévoir et pas seulement de la part des professionnels de l'opposition syndicale systématique.

En effet, l'idée de contracter sur trois ans et surtout de s'engager envers les EPLE est tout sauf culturel, dans notre grande maison marquée par une organisation hiérarchique pyramidale héritée d'un autre temps. S'engager sur un socle minimum de moyens? L'idée même fait entrer en lévitation beaucoup de rectorats, voire de collectivités.

Quelques morceaux choisis: « Mais alors, comment peut-on accorder un socle minimum de moyens alors que nous ne sommes pas sûrs nous-mêmes de nos enveloppes? »

« L'autonomie des établissements n'est qu'un leurre et nous devons absolument conserver le contrôle des établissements et cela ne peut passer que par le contrôle strict des dotations. Et d'ailleurs, c'est nous qui payons... et qui paye commande ».

« À quoi servons-nous si désormais la gouvernance régionale devient vraiment tripartite? Nous risquons de tomber dans la dépendance des collectivités, de perdre notre autonomie et de perdre des postes! »

« Et puis après tout, les établissements n'ont pas à avoir de politique d'établissement; ce sont les DASEN et les rectorats qui doivent décider! Les conseils

d'administration? Et alors? que le chef d'établissement se débrouille... » etc.

De tous ces poncifs, le seul valable est évidemment le premier et on peut tout à fait comprendre cette difficulté de gestion. Mais que l'on ne nous oppose pas l'annualité budgétaire comme obstacle réglementaire alors que tous les contrats de plan sont pluri-annuels!

En réalité prendre le problème par cette entrée-là est une erreur car la notification d'un socle minimum de moyens n'est pas une condition préalable mais la conséquence de la mise en place d'une nouvelle gouvernance et de la reconnaissance dans les faits de l'autonomie des EPLE.

À LA FIN, VEUT-ON OU NON QUE LES ÉTABLISSEMENTS DEVIENNENT PLUS PERFORMANTS, PLUS RESPONSABLES ?

Si la réponse est oui, alors il faut aller jusqu'au bout de la démarche et leur donner les moyens de le devenir et cela passe par la sûreté des moyens dans une durée raisonnable. Mais les moyens ne sont pas tout; ils doivent être mobilisés au profit d'une politique d'établissement qui ne peut porter ses fruits qu'à moyen terme d'où l'idée de la triennialité.

Il ne s'agit pas, bien entendu, d'envisager des établissements indépen-

dants qui se livreraient fatalement à une concurrence sauvage mais de leur permettre, dans un cadre large et souple, d'imaginer la meilleure réponse pédagogique et éducative à une situation locale. D'où l'idée d'un contrat tripartite réalisant la synthèse entre les directives que la Nation donne à son École, les politiques des collectivités locales et les réponses qui doivent être élaborées par les établissements.

L'idée-maîtresse reste le tripartisme. De fait et depuis longtemps déjà, l'acte éducatif est une compétence partagée mais, jusqu'alors, les compétences des diverses parties prenantes n'ont pas été clarifiées et reposent encore sur le bon ou le mauvais gré de tous et sur les relations inter-personnelles. Une telle situation ne peut déboucher dans bien des cas que sur des situations conflictuelles et sur les plus petits dénominateurs communs. D'où la nécessité de structures de gouvernance, non de concertation, mais décisionnelles entre l'ensemble des parties: État, collectivités, communautés scolaires. C'est l'idée de l'établissement public régional de l'Éducation nationale (EPREN). Cela demandera bien entendu un travail réglementaire important. Peut-être la future loi de décentralisation le permettra-t-elle?

En tout état de cause, faire bouger les lignes dans l'Éducation nationale ne pourra passer que par de nouveaux rapports avec nos tutelles, basés, de bonne foi, sur une vraie contractualisation incluant les objectifs et les moyens de les mettre en œuvre. Faute de quoi le nouveau contrat tripartite ne sera qu'une coquille vide. □

Enfin un protocole de sécurisation...

En avril 2012, une enquête était réalisée par le SNPDEN pour faire une estimation nationale des procès assignant aux prud'hommes les chefs d'établissement employeurs : 22 académies étaient concernées. Les sommes en jeu variaient de 10.000 € à 600.000 € selon la taille de la mutualisation déclinée dans les académies. En effet, un établissement est souvent mutualisateur pour le département et même parfois pour toute une académie. On trouve ainsi au moins un lycée qui gère plus de 800 contrats par an.



Lydia ADVENIER
Bureau national
lydia.advenier@laposte.net

COMME SINISTREMENT PRÉVU

Le boomerang de 2006 s'est fait ressentir dès 2009 et de façon encore plus importante depuis 2010... et en 2013, ce n'est pas fini loin de là ! Si les plaintes ont débuté pour la plupart en 2009, c'est-à-dire trois ans après le début des premiers contrats, les procès s'enchaînent et continuent. Dans plus de 80 % des cas, les procès sont perdus aux prud'hommes et les consignes rectorales données aux chefs d'établissement-employeurs d'aller en appel devant une cour professionnelle ont hélas abouti aux mêmes condamnations. La plupart des collègues connaissent maintenant le résultat de l'appel et, dans la majorité des cas, la condamnation a été confirmée, voire alourdie... Certains commencent même à rencontrer des difficultés avec des personnels qui exigent une réintégration en CDI sur la base du jugement rendu en leur faveur.

DES GUERRES FRATRICIDES

Et après un combat privé/public où les EPLE découvraient les procédures prud'homales des contrats de droit privé auxquelles ils sont très peu préparés, voilà que se dessinent des guerres fratricides État contre État lorsque le Pôle emploi attaque l'Éducation nationale. Ainsi, quelques établissements se voient appliquer la double peine avec maintenant les plaintes de Pôle Emploi qui se retournent contre les employeurs pour le remboursement des sommes qu'il a versées aux plaignants mais pour lesquelles les tribunaux avaient omis de statuer ! Outre l'aberration de la situation, le coût pour l'établissement et surtout celui finalement pour l'Éducation nationale, deviennent colossaux, le tout dans une pièce kafkaïenne dont on voit mal l'issue, laissant ses acteurs pantois avant qu'ils ne deviennent désabusés.

Extrait du jugement de plainte du Pôle emploi pour laquelle le lycée employeur a perdu

« Attendu que le 6 avril 2012, la cour a rendu un arrêt confirmatif entre M^{me} X salariée demanderesse et le lycée Y employeur ; que la Chambre sociale de la Cour a confirmé le jugement du conseil des prud'hommes qui avait qualifié la rupture du contrat de travail de M^{me} X, de licenciement sans cause réelle ni sérieuse, mais elle a omis de condamner l'employeur au remboursement de l'indemnité de chômage dans la limite de 6 mois par l'application de l'article L.1235-4 du Code du travail, que, dès lors, le Pôle Emploi, partie intéressée à la procédure, est bien fondé à présenter la présente requête en omission, sur le fondement de l'article 463 du CPC ; qu'en l'espèce, le Pôle Emploi demande que le lycée Y employeur soit condamné à lui rembourser la somme de 182 jours à 21,22 euros, soit un total de 3.862,04€ ».



AU CONGRÈS DE LILLE

Nous demandons un protocole de sécurisation pour les établissements concernés ainsi que la reconnaissance par notre institution des chefs d'établissement-employeurs subissant ces situations contentieuses qui, en plus d'être lourdes et chronophages, s'avèrent surtout souvent stressantes.

C'est sur cette base que le travail a été initié dans l'académie de Dijon depuis ce début d'année. Mais, dès 2011, déjà particulièrement à l'écoute des chefs d'établissement mutualisateurs, le secrétariat général de l'académie avait sécurisé leur situation, garantissant non seulement l'instruction en amont des dossiers par le service juridique de l'académie, avant que la défense ne soit assurée par des avocats financés par le rectorat, mais aussi par un suivi régulier et un contact permanent avec les établissements concernés pour toujours mieux prévenir les contentieux.

AU CSN D'AVRIL 2013

Un protocole est annoncé pour que les académies s'en saisissent et le déclinent localement. À la demande du SNPDEN, s'appuyant sur cette motion de Lille, la réflexion a été en effet menée à Dijon pour aboutir à un protocole de sécurisation des établissements employeurs mutualisateurs.

Les différents points de vigilance que soutenait le syndicat ont été intégrés dans ce protocole: la qualité d'employeur pour le compte du rectorat, la reconnaissance de la mission exercée par les chefs d'établissement concernés, la responsabilité de la formation assumée par le rectorat, la prise en charge financière totale du dispositif (personnels dédiés, frais de justice et honoraires d'avocat) et le soutien par la présence aux audiences de personnels délégués aux côtés des chefs d'établissement.

Bien sûr, cela n'est pas encore totalement satisfaisant car ce que nous demandons avant tout c'est la fin de tous ces dispositifs et de ces recours aux contrats de droit privé gérés par les EPLE (cf. motion du dernier CSN d'avril 2013) mais c'est cependant une

grande avancée syndicale que de voir reconnue une des difficultés de notre métier et surtout de constater ici la véritable mise en œuvre de la « mission de d'aide et de soutien aux EPLE » normalement dévolue aux services académiques.

Le protocole de sécurisation de Dijon est accessible sur le site Internet du SNPDEN, ainsi que celui mis en place à Créteil. Toutes les questions juridiques ne sont pas levées mais ces deux réflexions constituent une avancée prometteuse sur ce dossier.

Rappel de la motion du CSN d'avril 2013

« Cette sécurisation ne peut toutefois qu'être une situation transitoire puisqu'il convient de rappeler la demande (plus encore, face à ces nouveaux personnels recrutés sous statut de droit privé) qu'une solution stable, pérenne et efficace soit enfin trouvée.

Le SNPDEN-UNSA exige :

- la création, en tant que de besoin, d'une entité spécifique, distincte de l'EPLE, susceptible de gérer dans les meilleures conditions juridiques et comptables ces multiples contrats de droit privé ;
- l'évolution du dispositif des EAP vers un statut de droit public à l'instar de celui des assistants pédagogiques déjà implantés dans les établissements et réseaux d'éducation prioritaire ». ■

Architecture et pédagogie

Le conseil général de Meurthe-et-Moselle et le conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement (CAUE) du 54 ont organisé une table ronde, le 15 mars, sur le thème « Histoire de l'architecture : relations entre architecture et pédagogie ».

Le département de Meurthe-et-Moselle comporte actuellement 72 collèges dont 6 en cité scolaire. Le nombre de collèges est surdimensionné compte tenu de l'évolution à la baisse, ces quinze dernières années, du nombre de collégiens. Le patrimoine des collèges a une capacité d'accueil totale de 36.320 places pour à peine plus de 28.000 élèves recensés en 2012.

Un certain nombre de collèges anciens ne correspond plus aux évolutions pédagogiques; d'autres ont besoin de lourds travaux de maintien à niveau ou de sécurité. On constate également une mixité sociale insuffisante dans plusieurs d'entre eux.

La collectivité territoriale de rattachement a mené ces dernières années des études sur l'ensemble des collèges du département. Elle a réuni les partenaires des différents territoires pour engager un travail et une réflexion sur tous les établissements. Le SNPDEN était associé à ces travaux.

VERS LES COLLÈGES « NOUVELLE GÉNÉRATION » EN MEURTHE-ET-MOSELLE

Face à cette situation, le département a lancé un vaste programme: « collège nouvelle génération 2012-2018 ». Ainsi, notre département va passer de 72 collèges à 66 établissements. Ce pro-

gramme comporte la construction de 11 collèges neufs, la restructuration de 40 établissements (dont 7 lourdes) et des opérations de maintenance sur les autres.

Le coût total estimé de ce plan est de 270 M€ afin d'avoir l'ambition de l'excellence en matière d'environnement et de maîtrise de l'énergie.

Dans ce contexte, le CAUE de Meurthe-et-Moselle a proposé diverses formations pratiques pour les maîtres d'ouvrage, leurs services et la maîtrise d'œuvre qui envisagent de programmer ou de suivre des travaux sur le patrimoine des collèges. En effet, en 1880, le règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'école positionnait l'enfant au centre des préoccupations: volume et surface nécessaires par élève, éclairage naturel, ventilation, dispositions sanitaires... Ces exigences fondamentales ont été compatibles avec l'évolution de l'architecture et l'utilisation de techniques constructives contemporaines.

En raison des nouvelles contraintes d'accessibilité, d'exigence de qualité de l'air, d'économies d'énergie, de maîtrise de la lumière naturelle, la collectivité décide aujourd'hui de réhabiliter ces établissements et de mettre en œuvre une démarche globale qui conserve la place centrale à l'enfant et à sa santé.



Francis VIGNOLA
Secrétaire départemental 54
francis.vignola@ac-nancy-metz.fr

LES RELATIONS ENTRE ARCHITECTURE ET PÉDAGOGIE

Une table ronde sur les relations entre architecture et pédagogie a eu lieu. J'ai pu assister en tant que secrétaire départemental du SNPDEN à ce débat et faire valoir les points de vue des chefs d'établissement. Plusieurs intervenants ont participé à cette table ronde:

- Hervé Marchal, sociologue, maître de conférences à l'université de Lorraine;
- Yves Legay, ancien inspecteur de l'Éducation nationale, maître formateur et directeur d'une école d'application. Il est l'auteur de la thèse *L'architecture des écoles élémentaires publiques en Gironde au XIX^e siècle et XX^e siècle*;

- Anne-Marie Chatelet, architecte DPLG, professeure d'histoire et de culture architecturales à l'École nationale d'architecture de Strasbourg. Elle est l'auteure de l'ouvrage *Le souffle du plein air*;
- Marie-Claude Derouet-Besson, sociologue, ancien maître de conférences à l'IFE (ex-INRP). Elle s'intéresse à l'articulation entre les politiques publiques, les usages à l'école et la conception architecturale. Son ouvrage, *Les murs de l'école*, publié en 1998, rend compte de ce travail.

Cette table ronde s'est tenue au conseil général en présence du vice-président du conseil général chargé des ressources et du président du CAUE. 25 personnes représentaient une majorité d'acteurs concernés par les bâtiments scolaires (maîtres d'ouvrage, architectes, enseignants, CAUE...). Les débats, parfois vifs mais jamais convenus, ont permis à tous les acteurs d'exprimer leur point de vue.

LE POINT DE VUE DU SNPDEN

En tant que représentant départemental du SNPDEN, j'ai exprimé la nécessité de faire participer les chefs d'établissement et leurs équipes aux projets de restructuration des collèges et des lycées.

J'ai pu lancer le débat sur le constat de certains établissements en faisant valoir notre expérience : présence d'amiante, sécurité des élèves, mauvaise configuration des salles, sanitaires non adaptés... Tout cela constitue quelques thématiques que les chefs d'établissement doivent gérer au quotidien.

J'ai pu alimenter le débat en prenant l'exemple de mon établissement de 550 élèves, restructuré en 1991, dont la cour de récréation ne fait que 500 m², sans préau pour les élèves.

La cour du collège de Pont-à-Mousson, c'est 0,8 m² par élève. Ces derniers sont entassés les uns sur les autres aux heures de récréation.

J'ai également présenté le cas d'un établissement récent, le collège Van Gogh de Blénod-lès-Pont-à-Mousson, entièrement restructuré en 2007. Depuis sa reconstruction, le vandalisme causé aux grandes baies vitrées a coûté 120.000 € à la collectivité. En effet, les vitrages sont régulièrement caillassés.



Aussi, pour éviter ce genre de situations, il est essentiel que les personnels de direction soient totalement associés dans le cadre des restructurations des EPLE.

Les réactions sont immédiates et lancent le débat. Le chiffre de 120.000 € fait frémir et chacun se demande qui est responsable d'une telle situation. Marie-Claude Derouet-Besson sourit : « Bien sûr que ce sont des situations difficiles à gérer. Mais je vous fais confiance, vous avez trouvé des solutions ! Les formes sont liées à la pratique : l'architecte répond à une commande mais ce sont les enseignants qui modèlent la classe et les lieux ».

« CHACUN À SA PLACE »

Et de continuer : « La solution passe toujours par une réflexion. Chacun a son rôle à jouer. On peut avoir des idées d'enseignants sur la façon de faire mais on n'est pas architecte pour autant. Tout comme l'architecte ne sera pas l'utilisateur du lieu ». Elle regrette par ailleurs qu'il n'y ait pas systématiquement de lieu et de temps d'échanges : « Chacun travaille dans son coin sans mise en commun ».

Le chiffre de 120.000€ annoncé en début de table ronde dérange. La première réaction est de se demander pourquoi le contexte n'a pas été pris en compte. Le conseil général de Meurthe-et-Moselle précise qu'il s'agit d'un problème de

vandalisme non anticipé au départ mais que des solutions sont en cours. Depuis, les services concernés ont travaillé avec différents partenaires sur un référentiel « collèges » qui va désormais servir de





Cour du collège Marquette,
à Pont-à-Mousson

base à la discussion avec les établissements concernés par une réhabilitation. Hervé Marchal, l'un des sociologues à la table, rappelle pour sa part qu'il y a toujours des dynamiques qu'on ne

peut pas prévoir : « Croire que le conçu sera en adéquation avec le vécu est une chimère ». Il y a forcément un décalage entre les deux. Marie-Claude Derouet-Besson souligne qu'au moment de la mise en service, il serait nécessaire que l'architecte « présente son œuvre ». En effet, rares sont les visites en profondeur des bâtiments une fois la réception effectuée. Les usagers ne sont pas forcément avertis des spécificités du bâtiment qu'ils occupent et ont parfois des difficultés à l'appréhender.

« LA PROGRAMMATION EST UN MOMENT ESSENTIEL »

Après un bref rappel de l'histoire de l'architecture scolaire depuis l'école de Jules Ferry, Yves Legay souligne qu'une fois sonné le glas de « l'industrialisation à outrance » après le cas Pailleron, les architectes ont pu être plus créatifs. Encore faut-il qu'ils aient une commande précise. La programmation est un moment essentiel. Trop souvent, elle est réduite à quelques phrases concernant le bien-être de chacun.

Le maître d'ouvrage peut faire appel à un programmiste. Il définit ses besoins et arrête un programme avant de recruter un maître d'œuvre. Une architecte présente dans l'assemblée renchérit : « Dans l'existant, on a des murs et un programme donné ! Ce n'est pas la même chose que dans un projet neuf ». Une autre de compléter : « On essaie d'avoir un maximum de rapports avec l'utilisateur ». L'expérience, le vécu, tout cela entre en ligne de compte. Par contre, la relation directe entre l'architecte et l'utilisateur est quasi impossible dans le cadre d'un concours.

Chaque acteur s'étant exprimé, Yves Willer conclut sur cette question : « Je suis maître d'ouvrage et, à l'issue de cette table ronde, je me demande comment je peux tout concilier alors que les budgets sont de plus en plus serrés ».

Pour bien définir les besoins et arrêter un programme de construction ou de reconstruction, il est absolument nécessaire de tenir compte de tous les acteurs. Les personnels de direction ont un rôle primordial à jouer dans ce contexte. □



Collège de Blénod-lès-Pont-à-Mousson

Observatoire national de la et de l'accessibilité des étab

Adopté par l'assemblée plénière du 23 janvier, ce 17^e rapport annuel de 191 pages a été remis aux ministres de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche le 13 mars 2013. Il contient des dossiers concernant les exercices d'évacuation incendie, l'utilisation des produits chimiques ou la sécurité des élèves en stage en entreprise, dans une optique pédagogique, afin de faire progresser les pratiques de prévention des risques.

Dans les domaines touchant aux risques majeurs et à l'accessibilité aux personnes handicapées des bâtiments scolaires, sont proposés dans le même esprit des retours d'expérience et des bonnes pratiques. Comme chaque année, le rapport de l'Observatoire présente également les résultats majeurs de ses enquêtes nationales portant sur la sécurité et l'accessibilité des établissements (ESOPE) et sur un échantillon d'accidents scolaires (BAOBAC).

SÉCURITÉ INCENDIE

Au cours de l'année scolaire 2011/2012, une trentaine d'incendies a été identifiée dans des établissements d'enseignement, y compris en école maternelle, montrant qu'il ne s'agit pas de phénomènes exceptionnels. Survenus le plus souvent hors temps scolaire et sans conséquence humaine, ils ont engendré des dégâts matériels parfois considérables. D'où le rappel de la nécessité d'assurer l'évacuation rapide et en bon ordre de la totalité des occupants. Le dossier, consacré à l'entraînement pour acquérir les bons réflexes en cas d'incendie, porte également une attention aux élèves d'école maternelle tentés de se regrouper autour de l'adulte en cas de danger. La reconnaissance du signal d'alarme et l'apprentissage de la conduite à tenir sont primordiaux. La fiche mémo « évacuation incendie », qui peut être annexée au registre de sécurité et transmise en cas de nécessité au maire ou à l'IEN, facilite la tâche du directeur

d'école dans la rédaction du bilan de l'exercice d'évacuation.

SÉCURITÉ, SANTÉ, HYGIÈNE ET SPORT

La présence de produits chimiques destinés aux activités expérimentales dans l'enseignement du second degré nécessite d'appliquer avec rigueur l'obligation de l'évaluation des risques. Le rapport présente un guide en deux parties traitant du stockage de ces produits et de la gestion des déchets résultant de leur utilisation. Il s'adresse également aux agents des collectivités chargés des équipements et de la sécurisation du stockage ou de l'entreposage en vue de l'évacuation des déchets chimiques. Le deuxième plan national santé environnement (PNSE) 2009-2013 prévoit de réduire les expositions dans les bâtiments accueillant des enfants. Le Bureau de recherches géologiques et



Pascal BOLLORE
Secrétaire national
pascal.bollore@free.fr

minières (BRGM) a dressé un inventaire des anciens sites industriels. Cette base de données, croisée avec celle



sécurité

lissements d'enseignement

des établissements, a permis une première phase de diagnostics sur 700 établissements scolaires répartis dans 70 départements. Le rapport 2012 fait le point sur ce dispositif alors que les ministères chargés du Développement durable, de l'Éducation, de la Santé et de l'Agriculture viennent de lancer la seconde opération de diagnostics sur 21 départements.

FORMATION PROFESSIONNELLE

Réalisé avec le concours des ministères chargés de l'Éducation nationale, de l'Agriculture et du Travail, le dossier présenté dans ce rapport apporte aide et conseil pour la sécurité des élèves en stage en entreprise. Les quelques 500 accidents relevés globalement en une année sont principalement des blessures

aux mains et dans une moindre mesure aux yeux. Il importe donc que la prévention des accidents soit prise en compte avec la même rigueur que dans les milieux professionnels et puisse constituer un élément important dans la formation de ces élèves. Quels que soient les types d'accueil en milieu professionnel (visites d'information, séquences d'observation, stages d'initiation ou d'application) les élèves se retrouvent dans un milieu dont ils ne connaissent ni les règles, ni les risques et le guide vise à les y préparer.

ACCESSIBILITÉ

À deux années du délai fixé par la loi handicap de 2005 pour l'accessibilité des établissements recevant du public, ce dossier présente un état des lieux dans les lycées publics d'enseignement général et technologique, professionnels et agricoles. L'enquête, à laquelle 21 régions sur 26 ont répondu, met en évidence une faiblesse générale dans la réalisation de l'objectif avec 20 % des lycées mis en conformité. Elle souligne également de grandes disparités dans les efforts engagés et dans les programmations. Les montants des travaux projetés vont en effet de 16 euros en moyenne au mètre carré à 65 euros, ce qui renvoie à des interprétations très différentes des obligations réglementaires. Tout en recommandant de ne pas reculer par un report des délais, l'Observatoire encourage la création d'un référentiel opérationnel commun permettant un suivi des avancées et des projections au-delà de 2015. La dynamique engagée par la région Rhône-Alpes, exposée dans le rapport, servira de base de réflexion.

RISQUES MAJEURS

L'enquête annuelle de l'Observatoire évalue l'état de réalisation des plans particuliers de mise en sûreté (PPMS) et leur validation par un exercice annuel dans les établissements publics de tous niveaux. L'implication des préfetures et des collectivités territoriales dans ce type d'exercice peut être appréciée à travers le retour d'expérience de la journée organisée en Seine-Maritime. La présentation de la stratégie de développement des PPMS dans l'académie de Toulouse donne un exemple de bonnes pratiques transférables. Le tableau des séismes souligne les phénomènes ressentis sur le territoire national. Deux zones ont été particulièrement touchées cette année, Pyrénées et Alpes-de-Haute-Provence, montrant la pertinence du nouveau zonage sismique de la France entré en vigueur en 2011. Le dossier se termine avec quelques exemples montrant de quelle manière des établissements français à l'étranger font face aux risques majeurs.

LA QUALITÉ DE L'AIR INTÉRIEUR DES ÉCOLES

L'Observatoire a souhaité faire un point sur cette question importante. En effet, la densité du mobilier (émissions de composés chimiques), l'utilisation de produits pour les activités (colles, peintures, feutres etc.) et le nettoyage fréquent des locaux peuvent avoir des répercussions variées sur la qualité de l'air intérieur des écoles et constituent des spécificités propres à ces bâtiments. Par ailleurs, les salles de classe sont généralement insuffisamment ventilées. Une enquête natio-





Une école pleinement inclusive ?

Le rapport conjoint de l'IGEN et de l'IGAENR n° 2012-100 traite de « la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Éducation nationale » à partir d'une observation du cheminement de l'élève reconnu « handicapé » depuis sa première inscription dans l'école jusqu'à sa sortie du système éducatif.

Ce document vient compléter de façon originale et pertinente les rapports antérieurs. Après avoir apporté quelques repères concernant la loi, il propose une large analyse du parcours de l'élève en situation de handicap, de l'école primaire à la poursuite d'études dans le supérieur ainsi que les perspectives d'insertion professionnelle. Il présente les leviers au service de la scolarisation des élèves handicapés propices à enrichir la réflexion des acteurs de terrain et formule des préconisations synthétiques et précises.



*Éric Krop
Secrétaire national
krop.eric@gmail.com*

LA LOI DU 11 FÉVRIER 2005

Elle s'inscrit dans la continuité de la loi du 30 juin 1975 tout en marquant des évolutions importantes. Elle propose d'abord une définition nouvelle du handicap par la prise en compte des conséquences du trouble subi par la personne, notamment dans sa vie quotidienne, plus que la nature ou l'origine du trouble. Elle pose le principe d'un droit inconditionnel de la personne handicapée et généralise le principe de la compensation des conséquences du handicap dans le cadre d'un « plan de compensation » assurant les moyens permettant de réaliser le projet de vie de la personne concernée. Cette loi crée aussi les maisons départementales des

personnes handicapées (MDPH), guichet unique d'accueil et d'information, instance unique d'évaluation des besoins et de prises de décisions concernant la personne handicapée. Elle étend le principe d'accessibilité et le droit à l'éducation, la formation professionnelle et l'emploi. Le droit à un parcours de formation pour chaque élève handicapé dans la perspective de son insertion et à la réalisation de son projet de vie change la nature de l'accès à l'école, qui n'est plus un but mais un moyen.

On voit ici que les conséquences pour l'Éducation nationale sont importantes. Le droit inconditionnel à l'inscription de tout enfant ou adolescent dans son école

ou établissement « de référence » a inquiété mais ne semble pas aujourd'hui représenter une difficulté. Dans le même esprit, l'obligation faite à l'État de mettre en œuvre les moyens financiers et humains chaque fois que l'enfant peut effectivement fréquenter le milieu ordinaire, accompagne et renforce la notion d'« inclusion » et a été porteuse d'une évolution importante, même si sa mise en œuvre s'effectue sur le territoire de façon inégale.

Le parcours de formation de l'élève handicapé est établi à partir d'une évaluation de l'ensemble de ses besoins. Il fait l'objet d'un « projet personnalisé de scolarisation » (PPS), évalué et réajusté régulièrement par une équipe de suivi de la scolarisation sous la responsabilité d'un enseignant référent.

LES EFFETS SUR LA SCOLARITÉ

Les dispositions de la loi de 2005 ont eu un effet réel et perceptible à tous les niveaux de la scolarité. La population scolaire reconnue en situation de handicap a augmenté considérablement (70.000 nouveaux élèves reconnus handicapés entre 2004 et 2010). Cette évolution ne s'est cependant pas accompagnée d'une réduction aussi sensible de la population accueillie en établissement spécialisé, ce qui confirme le fait que le champ du handicap s'est étendu à de nouveaux publics. Le rapport du sénateur Blanc (mai 2011) mettait déjà en évidence une augmentation du nombre d'élèves considérés comme « handicapés », en partie du fait de l'extension du concept de « handicap » à des élèves qui, jusque là, restaient en dehors de son champ.

Au-delà des données quantitatives et de leur analyse, le rapport traite de la mise en œuvre des autres dispositions de la loi concernant le parcours scolaire des élèves. Ainsi, il apparaît que le projet personnalisé de scolarisation (PPS), principal instrument d'organisation des parcours de formation, est mis en œuvre de façon très disparate d'un département à l'autre, au point de s'éloigner parfois de l'esprit et de la lettre de la loi.

LES PARCOURS DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Le chapitre II du rapport concerne « le parcours de l'élève en situation de handicap ». Il propose une étude des ca-

ractéristiques de l'accueil de l'élève ou étudiant en situation de handicap pour chaque niveau de scolarité (primaire, secondaire, supérieur) jusqu'à la problématique de l'insertion professionnelle. Un passage de ce chapitre est consacré à la scolarité en dehors de l'école.

Cette présentation est riche d'informations qui permettent de mieux appréhender les spécificités pour chaque niveau de scolarisation et d'apporter aux professionnels de terrain des indications susceptibles d'éclairer leur pratique.

Il en ressort que la notion d'« élève porteur d'un handicap » recouvre des réalités très différentes et donc des besoins disparates qui appellent des réponses très diverses. Ainsi, « il n'y a pas de parcours-type de l'élève dit « handicapé » mais un ensemble très hétérogène de parcours individuels ». Il est toutefois déploré que le manque d'indicateurs concernant les suivis de cohortes empêche d'avoir une vision précise des changements de cycle, de degré, d'établissement et de mieux comprendre le parcours scolaire des jeunes handicapés⁽¹⁾.

LES LEVIERS

Le chapitre III du rapport concerne les « leviers au service de la scolarisation des élèves handicapés ». La loi de 2005 fait évoluer la notion d'« intégration » – faire une place à un élève dans un cadre qui, au départ, n'est pas pensé pour lui - vers celle d'« inclusion » qui suppose d'organiser et de conduire la scolarité en fonction des besoins particuliers de cet élève.

Dans un premier temps, les rédacteurs s'intéressent à la notion « adapter/aménager ». Comment ajuster le parcours de scolarisation de l'élève handicapé à ses besoins et à son projet de vie pour qu'il soit effectivement réalisé? Une réflexion et une analyse sont proposées selon trois niveaux d'ajustement : l'ajustement du parcours lui-même (orientation, choix du mode de scolarisation ou de la voie de formation, rôle de la MDPH, services d'orientation, MGIEN...), l'ajustement de l'environnement scolaire (choix des enseignements dispensés, rythme de vie et emploi du temps, aides et soutiens, aménagements matériels et pédagogiques, accompagnements éventuels...), l'ajustement de l'action pédagogique (en classe ordinaire, dans des dispositifs particuliers, dans le cadre d'une action concertée des professionnels).

Une seconde partie de ce chapitre est consacrée à l'accompagnement humain. La diversité des missions et des statuts des personnels (AVS, EVS), la nécessité de leur formation et les difficultés rencontrées sur le terrain pour répondre à ce besoin appellent une réflexion de fond sur les nouveaux métiers liés à l'accompagnement humain.

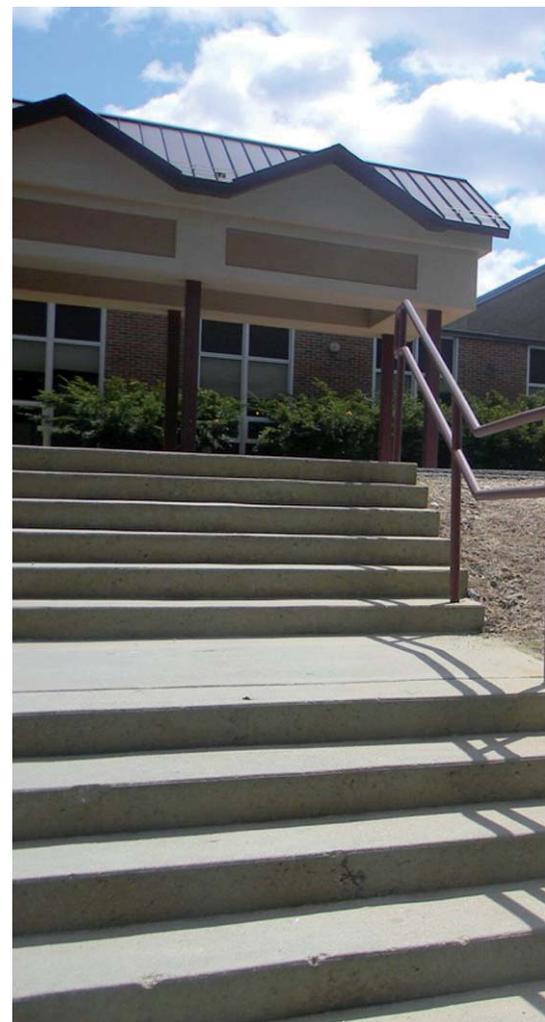
Un passage est ensuite consacré aux aménagements des épreuves d'examen, leur nature très variée, et les questions posées par leur mise en œuvre.

Le chapitre s'achève sur la question importante de la formation initiale et continue des enseignants et sur l'engagement financier significatif de l'État pour développer la scolarisation des élèves handicapés, assurer la continuité des parcours dans le second degré et l'accompagnement humain.

LES PRÉCONISATIONS

Sur la base d'un bilan plutôt positif mais nuancé, le rapport formule et détaille huit préconisations :

- Mettre en place le projet personnalisé de scolarisation ;
- Repenser les dispositifs d'inclusion, les diversifier en fonction des étapes et des situations ;



- Mieux adapter les enseignements du collège aux besoins de l'élève en situation de handicap ;
- Assurer la continuité du parcours du jeune lycéen jusqu'à l'insertion ;
- Faire que tout enfant ou adolescent pris en charge par un établissement médico-social ou sanitaire bénéficie d'un vrai projet de formation traduit dans un PPS ;
- Redéfinir l'accompagnement humain ;
- Apporter une réponse ajustée à la demande de formation des personnels ;
- Améliorer la qualité du pilotage par une meilleure information sur les parcours des élèves en situation de handicap.

EN CONCLUSION

Le rapport salue une avancée réelle dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. Il reconnaît l'adhésion sincère des équipes aux principes et aux valeurs qui sous-tendent la loi et l'engagement de l'ensemble des acteurs du système éducatif. Il note aussi la mobilisation des services départementaux de l'Éducation nationale, les réponses constructives qu'ils ont su apporter dans



la mise en œuvre des prescriptions, le suivi des scolarités et la concertation avec les partenaires de l'école. Le propos est cependant très nuancé : « La fragilité des données disponibles sur les itinéraires réels des élèves identifiés comme handicapés fait obstacle à un pilotage efficace de la mise en œuvre de la loi ». Ainsi il est difficile, dans l'interprétation des données, de savoir précisément de qui ou de quelle situation on parle. La mission s'interroge aussi sur la difficulté à concevoir et à mettre en œuvre des parcours de scolarisation qui évitent les ruptures.

Ainsi il apparaît que, si des progrès sont notables, des évolutions doivent encore s'opérer pour que les objectifs « d'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » qui figurent dans le titre de la loi soient effectifs et que l'école de la République soit véritablement inclusive et permette des parcours de formation en cohérence avec le projet de vie du jeune handicapé. Ces évolutions passent nécessairement par la formation des personnels, la définition d'un véritable cadre d'emploi pour les métiers liés à l'accompagnement. Ceci suppose aussi peut-être de s'écarter un peu des étiquettes qui, par nature, stigmatisent et décrivent de moins en moins préci-

sément une réalité disparate. L'élève porteur d'un handicap est un élève différent ; différent de ses camarades handicapés, différents parmi d'autres élèves décrits eux aussi comme différents sans être handicapés (élèves en difficulté, à besoin éducatif particulier – sportifs de haut niveau, élèves du conservatoire –, allophones...). Que recouvre cette notion si la différence est polymorphe et omniprésente ? Ces différences que, jadis, les familles et la société souhaitaient cacher, voire nier, sont aujourd'hui revendiquées comme des singularités qui doivent être prises en compte dans le parcours scolaire de l'élève. Tous singuliers ! L'approche personnalisée convient à tous les élèves et n'empêche pas une pédagogie de groupe.

Au moment où il est question de refonder l'école, ce rapport nous invite à « avancer plus résolument vers une école où la personnalisation des parcours constitue un principe d'organisation, c'est-à-dire une école pleinement inclusive ».

Chiche !

¹ Lire à ce propos l'article de Martine Caraglio, « Les élèves handicapés : des décrocheurs invisibles ? », dans la revue trimestrielle n° 137 du premier trimestre 2013 de l'AFAE.

Le tutorat au collège : regards

« *Accompagner, une idée neuve en éducation* » était le titre du dossier de la revue n° 393 des Cahiers pédagogiques en avril 2001. Pourtant, de Socrate à Comenius jusqu'aux universités de médecine, le tutorat n'est pas un concept nouveau. L'idée de faire tutorer un élève par un autre élève ou par un adulte pour le guider dans les apprentissages trouve sa source soit dans les problèmes d'effectifs d'élèves trop nombreux, soit dans les bienfaits d'une formation individualisée et plus flexible pour éviter la mise à l'écart de certains plus en difficulté. Quand on sait que 150.000 jeunes quittent chaque année l'école sans qualification, on peut se dire que le sujet est d'une grande actualité !

Pour le secondaire, si le tutorat des élèves au lycée par un adulte résulte des lois récentes de 2010, qui ont institué la réforme du lycée (cf. repères p.43), le tutorat au collège est prévu depuis le texte d'orientation paru au supplément du BO n° 23 du 10 juin 1999.

Certes, beaucoup d'expériences, d'expérimentations ont été conduites à partir de ce texte depuis quatorze ans. Il n'est que de chercher sur Internet ou autour de soi dans les établissements voisins pour observer la richesse des projets mis en place ici ou ailleurs. Cependant, hormis certaines situations, les collègues personnels de direction éprouvent souvent des difficultés à mener à bien ces projets sur le long terme. Les principales raisons sont au nombre de trois :

- **Le bénévolat :** la circulaire du 9 novembre 2010 prévoit pour les lycées l'IFIC (indemnité pour les fonctions d'intérêt collectif) qui peut rémunérer sur la base d'un forfait les enseignants volontaires pour du tutorat. Au collège, sauf à avoir

déposé un projet dans le cadre de l'expérimentation ou de l'innovation ou à « bricoler » avec une ou deux HSA, aucune indemnité spécifique n'est prévue et il faut faire appel à la bonne volonté d'enseignants déjà sur-investis pour le mettre en place. Il est grand temps maintenant de prévoir une vraie loi de changement pour le collège à l'instar du lycée.

- **Le volontariat :** le tutorat, défini comme une des missions des enseignants, ne se trouve ni dans le décret de 1950, ni dans la circulaire de 23 mai 1997. Aussi, comme le SNPDEN-UNSA l'a voté lors du dernier conseil syndical national d'avril 2013, « une évolution réelle et profonde du système éducatif devra passer nécessairement par la reconnaissance des nouvelles missions des personnels », comme le tutorat.
- **La formation :** devenir tuteur ne devrait pas s'improviser. Il n'est pas question de jouer le rôle d'un psy-



Lysiane GERVAIS
Bureau national
ly.gervais@yahoo.fr

chologue mais il ne convient pas non plus de faire la morale au jeune, pas plus que d'être son « pote ». « Les trois conditions de base » d'une relation sur la personne, d'après Carl Rogers (*Le développement de la personne*, Dunod, 1977), sont l'empathie, l'acceptation et la congruence qui ne sont pas des gros mots mais demandent, pour être appliqués, une formation de base très simple qu'un professeur titulaire d'un bac + 4 est tout à fait à même de comprendre et d'appliquer.

QUELQUES TÉMOIGNAGES

Les deux témoignages que nous vous proposons de lire ci-après sont intéressants car l'un se situe en RRS, l'autre en milieu favorisé et ils démontrent que le tutorat est un dispositif adaptable et riche pour les jeunes et... pour les tuteurs.

- **Carine Blanc**, principale du collège Nelson Mandela, Hérouville-Saint-Clair, académie de Caen. Collège en ré-

croisés

seau de réussite scolaire, 360 élèves dont 45 de SEGPA. 65 % boursiers (3 quartiers/5 inscrits en quartiers prioritaires politique de la ville). Dis-



positifs existants : tutorats, PPRE, CLA (20 à 25 élèves nouvellement arrivés en France). Options : bilingue anglais-allemand – section euro anglais.

- **Christine Gibon-Alphand**, principale-adjointe du collège Buffon, situé dans le 15^e arrondissement de



Paris au sein d'une cité scolaire, accueille une grande majorité d'élèves favorisés. Néanmoins, des élèves à besoins spécifiques y sont présents mais plus isolés que dans d'autres établissements et un accompagnement individuel pour eux se justifie davantage qu'une action collective.



Lysiane Gervais : Peux-tu nous décrire le dispositif de tutorat mis en place dans ton établissement ?

Christine Gibon-Alphand : Il s'agit d'un accompagnement qui s'adresse à des élèves volontaires qui rencontrent des problèmes de méthode, d'organisation dans leur travail, de concentration, qui sont désemparés face à la perspective de poursuites d'études ou qui peuvent connaître d'autres dysfonctionnements. Le tutorat n'est pas assimilé à du soutien disciplinaire, ni focalisé sur les élèves posant des problèmes de discipline, ni un

travail en huis-clos avec l'élève indépendant d'un travail d'équipe, ni de l'assistantat social ou un PPS, ni encore une potion miracle pour l'équipe pédagogique. Le tuteur peut être un professeur (de préférence un professeur qui n'a pas l'élève en classe) ou un CPE. Le repérage d'un élève en difficulté peut se faire par un professeur, un CPE, l'équipe-relais, le conseil de classe ou par la commission éducative. Le tutorat est décidé par la direction, en concertation avec les CPE et le professeur principal. Ce dernier s'entretient avec l'élève pour déterminer s'il est volontaire. La direction propose



un tuteur parmi les professeurs ou CPE volontaires.

Une première prise de contact a lieu entre l'élève et le tuteur. À l'issue de cet entretien, comme le tutorat repose sur un engagement mutuel, en cas d'incompatibilité, l'élève ou le tuteur peut demander une modification du binôme. Le tuteur se voit remettre une lettre de mission par le personnel de direction qui suit la classe de l'élève concerné.

La première séance de tutorat débute par un « questionnaire préliminaire » que l'élève remplit avec son tuteur ; ceci permet de cerner les points forts et faibles de l'élève, de définir des objectifs précis avec un échéancier, de fixer les rendez-vous hebdomadaires. Le tutorat peut s'engager pour une durée variable de quelques mois à plusieurs années. Tous ces renseignements sont inscrits dans le « contrat d'engagement ».

Se déroule ensuite la signature solennelle du contrat d'engagement par l'élève, son représentant légal, le tuteur, la direction. Ce contrat est remis à chacun des signataires. Une copie est donnée au professeur principal et au CPE. Le tuteur est en contact permanent avec l'équipe pédagogique et le CPE de l'élève.

Carine Blanc : En 2009, deux dispositifs de tutorats ont été construits par l'équipe du collège Nelson Mandela :

- Un tutorat « DNB » est proposé aux élèves de 3^e suite aux conseils de classes du 1^{er} trimestre. Il consiste à aider les élèves sur le plan méthodologique et organisationnel. L'élève, volontaire, participe à des ateliers collectifs animés par des enseignants dans les trois disciplines proposées au contrôle terminal et bénéficie d'un suivi individualisé assuré par les AED

et/ou les assistants pédagogiques. Chaque élève tutoré s'engage à participer à l'aide aux devoirs et à la session École ouverte d'avril portant sur les révisions au DNB. Le dispositif est financé sur la DHG, sous la forme de forfaits HSE. Environ 25 % des élèves de 3^e sont volontaires.

- Le second dispositif, le « tutorat projet » est destiné aux élèves de 4^e et de 3^e qui présentent des risques de décrochage scolaire. Le « tutorat projet » a pour objectif d'aider l'élève à poursuivre sa scolarité en collège en construisant un projet d'insertion post-3^e.

Les élèves sont repérés par la cellule de veille et les équipes en conseils de classe du troisième trimestre précédant la rentrée en 4^e ou 3^e ; les familles sont alors invitées à une présentation du dispositif. Les enseignants se déclarent volontaires pour être tuteurs ; l'équipe du tutorat est coordonnée par un pair.

Dès la rentrée, un entretien avec la famille, l'élève, le tuteur, le professeur principal et le responsable de niveau (principale ou principal-adjoint) permet de partager les objectifs, de les individualiser et de les consigner dans un contrat. Les élèves bénéficient d'entretiens réguliers avec leur tuteur (hebdomadaires ou bimensuels) portant tant sur le travail scolaire et l'intégration dans la classe que sur le projet d'orientation. L'élève et le tuteur s'accordent sur les objectifs intermédiaires à tenir jusqu'au prochain rendez-vous et l'élève les note dans son livret, tandis que le professeur informe l'équipe *via* un fichier à disposition sur le réseau pédagogique.

Les élèves tutorés se sont engagés à participer aux aides aux devoirs. Les élèves

sont préparés au DNB, série LV2, mais au vu de leur niveau scolaire très faible et dans l'objectif de leur faire quitter le collège dans une dynamique de réussite, ils passent également le CFG. 90 à 95 % d'entre eux l'obtiennent.

Le volet de préparation à l'orientation est travaillé toute l'année en concertation avec la conseillère d'orientation-psychologue qui rencontre en entretien individuel dès le mois de septembre puis anime dans la foulée des ateliers collectifs. Le contrat précise également l'engagement de l'élève à s'inscrire dans les « mini-stages » découvertes des lycées professionnels et CFA et à effectuer 3 à 4 séquences d'observation en entreprise, les élèves s'obligeant à découvrir *a minima* deux champs professionnels. Dans un tel dispositif, il est essentiel de définir précisément le rôle du professeur principal et du tuteur ainsi que le contenu et la régularité de leurs échanges. Le « tutorat projet » propose un cadre commun ; les objectifs sont partagés, les profils d'élèves déterminés lors de l'élaboration du dispositif, mais il apparaît nécessaire que ce cadre garde une certaine souplesse afin d'individualiser pour mieux s'adapter aux besoins de ces élèves en difficulté.

Quelles sont les réflexions qui ont amené ce projet ? Dans quelles instances de l'établissement en avez-vous parlé et construit le projet ?

CB : Pendant 4 ans, on avait proposé aux élèves en difficulté des parcours individualisés dérogatoires ; les bilans étaient mitigés, le dispositif ne suscitant pas d'ambition scolaire, la dérogation portant sur la possibilité de ne plus suivre de LV2 et de sciences physiques.



L'élève ne pouvait pas se porter candidat à certaines filières d'enseignement professionnel. De plus, le taux de réussite au DNB, série professionnelle, restait faible.

L'équipe ayant fait le constat mitigé du dispositif des parcours individualisés lors de la réflexion menée pour le bilan d'étape du contrat d'objectifs en conseil pédagogique, elle a donc cherché à le faire évoluer en supprimant l'aspect dérogoatoire et en développant les actions suscitant l'ambition scolaire de ces élèves. Il apparaissait évident que le lien régulier et de confiance instauré entre l'élève et le tuteur dans le précédent dispositif portait ses fruits. À partir de là, le conseil pédagogique a fait la proposition du « tutorat projet ». Il s'adresse aux élèves volontaires mais repérés initialement par les équipes, parmi les 20 % d'élèves en grande difficulté. Lors de cette réflexion, les enseignants se sont inquiétés de la forme et du contenu de l'entretien individuel. Une formation sur site portant sur les techniques d'entretien au service de la mise en place du tutorat a permis de fédérer l'équipe autour de ce projet. Le « tutorat projet » est inscrit dans le projet d'établissement 2012-2015.

CBA : J'ai organisé au collège, en fin d'année scolaire dernière, une journée de concertation avec les personnels enseignants et de vie scolaire, en prévoyant un temps de travail en ateliers. Parmi les questions à traiter figurait l'accompagnement des élèves ayant obtenu un passage « de justesse » en classe supérieure. Pour partir d'exemples concrets, j'avais préparé une liste d'élèves en difficulté (liste signalée comme étant non exhaustive) avec pour

consigne de réfléchir sur des types de dispositif à mettre en place pour ces élèves et en suggérant quelques pistes : alternance, soutien scolaire, aide aux devoirs, tutorat. Enseignants et CPE se sont saisis de cette entrée et ont confectionné sur leur propre initiative le tableau ci-dessous en y inscrivant des noms d'élèves.

CLASSE	SOUTIEN MATHS	SOUTIEN FRANÇAIS	TUTORAT	AIDE AUX DEVOIRS

L'idée nouvelle du tutorat fut ainsi adoptée par les professeurs du collège. Il ne restait plus à la rentrée suivante qu'à voir comment définir et lancer le projet. Pour précision, jusqu'alors il y avait seulement au collège quelques rares cas d'élèves suivis individuellement par des assistants d'éducation mais cette forme de tutorat se déroulait de façon assez informelle.

En septembre, nous avons abordé la question en réunion de direction. Le proviseur, Michel Pantèbre, souhaitait, conformément aux directives de la réforme du lycée, initier le tutorat sur l'ensemble de la cité scolaire. J'ai alors été missionnée pour faire des recherches sur le tutorat tel qu'il était défini dans la réforme et pour explorer les différentes expériences mises en place dans des établissements, notamment depuis 2010. C'est dans d'autres académies que Paris que j'ai pu trouver des informations. Le proviseur, notamment, m'a transmis des documents élaborés au lycée Léonard de Vinci de Melun qu'il avait dirigé avant la réforme et donc avant le BO sur le tutorat.

J'ai commencé à formaliser un certain nombre de documents de travail : note de cadrage du tutorat pour les person-

nels, fiche de signalement, questionnaire élève préliminaire, contrat d'engagement, lettre de mission du tuteur, fiche de suivi du tutorat. Une fois ces premiers textes élaborés, j'ai travaillé pendant plusieurs séances avec le proviseur pour améliorer, affiner les documents que nous avons ensuite soumis à l'ensemble de l'équipe de direction. Puis

nous avons effectué une consultation des représentants des personnels et des parents en leur transmettant les documents et en leur suggérant de faire des propositions d'amendements le cas échéant. Le projet a reçu un accueil très favorable. Le sujet a été évoqué au conseil d'administration de décembre en précisant qu'en fin d'année, une évaluation était prévue par le conseil pédagogique et que le protocole expérimental serait mis au vote du CA en fin d'année.

Les professeurs ou d'autres personnels sont-ils volontaires ?

CGA : Afin de mettre en place l'action de tutorat, nous avons sollicité les personnels pour devenir tuteur et avons obtenu l'adhésion de certains professeurs et de tous les CPE du collège et du lycée.

CB : Suite à l'élaboration du dispositif et surtout après la formation sur site, la majorité des enseignants s'est portée volontaire pour assumer ce rôle de tuteur ; l'assistante sociale scolaire mais aussi les membres de la direction l'ont également été. Une liste de tuteurs potentiels est ainsi proposée aux élèves qui sollicitent un tuteur. Ce dernier accepte ou refuse.

Quel budget ?

CB : Un forfait négocié (HSE) avec l'équipe est alloué à chaque tuteur. Le financement est pris sur la DHG.

CBA : Nous nous arrangeons cette année car, même pour les personnels du collège, le tutorat est rémunéré par une indemnité spécifique attribuée au lycée, l'IFIC. Nous espérons l'an prochain, si le dossier « innovation-expérimentation » que nous avons présenté au rectorat est retenu, pouvoir disposer de fonds spécifiques pour le collège.

Comment les parents d'élèves sont-ils informés ?

CBA : Les parents des élèves pressentis pour un tutorat sont contactés par les professeurs principaux, les CPE ou la direction, selon les cas.

CB : La réussite d'un tutorat-projet réside aussi dans la qualité et la fréquence des échanges avec les familles. Quand elles adhèrent à cette proposition, nous avons pu constater que certaines d'entre elles reprennent confiance dans l'accompagnement de leur enfant. Outre les premières rencontres (cf. infra description), le tuteur prend régulièrement contact avec la famille pour évoquer les bilans d'étape.

Avez-vous prévu des points d'étape : conseil de classe, conseil pédagogique ?

CB : Les tuteurs transmettent aux professeurs principaux des synthèses lors des conseils de socle et conseils de classe. L'équipe peut également consulter les synthèses des entretiens individuels disponibles sur le réseau. Enfin, et si cela s'avère nécessaire, la commission de veille et de suivi peut se réunir en présence de l'élève et de la famille pour préciser les objectifs.

CBA : Il est prévu que les tuteurs soient accompagnés par la direction qui organise une à deux réunions dans l'année pour permettre des bilans d'étapes, des échanges de pratiques, des améliorations du dispositif et la mise en commun de la réflexion sur des cas particuliers. Par ailleurs, en fin d'année scolaire, conseil pédagogique et conseil d'administration traiteront ce sujet.

Quels sont les effets constatés (sur les élèves, la classe, les personnels, les parents) ?

CBA : Il est pour l'instant trop tôt pour se prononcer car ce n'est qu'après la rentrée de janvier que les premiers tutorats ont commencé à se mettre en place. Néanmoins, de façon subjective, on note déjà chez quelques élèves une sérénité, une confiance en eux et une motivation retrouvées. La première réunion des tuteurs a permis de retenir collectivement des premiers indicateurs objectifs du dispositif :

- l'assiduité aux séances de tutorat (actuellement, plutôt positive à 85 %) ;
- l'évolution du comportement de l'élève constatée grâce au dialogue avec le professeur principal (ou autres professeurs) ou au regard du nombre de remarques de professeurs dans le carnet de correspondance (en nette baisse actuellement pour certains élèves) ;
- le changement d'attitude par rapport au travail personnel (exemple : élève se mettant à faire les lectures demandées) ;
- la réalisation d'un des objectifs concernant le projet d'orientation de l'élève ;
- l'évolution de la tenue des cahiers, classeurs.

Je vous donne rendez-vous à la rentrée prochaine pour vous faire un bilan plus complet de notre expérience !

CB : Un indicateur a déjà été évoqué plus haut, celui de la qualité et de la fréquence des échanges avec les familles. Nous avons observé que le rythme et la qualité des échanges pour un élève tutoré peuvent aussi avoir des effets positifs pour les autres enfants de la fratrie scolarisés dans l'établissement. Dans le contexte économique actuel, nous constatons un désintéressement croissant des publics prioritaires dans la scolarité de leurs enfants ; cet accompagnement sollicité par les enseignants tout au long de l'année aide parfois à redonner confiance à ces familles démunies. Ce travail de lien demande une très forte disponibilité de la part de l'enseignant-tuteur.

Quels dispositifs d'évaluation sont prévus ?

CB : En fin de chaque année scolaire, l'équipe travaille sur un bilan d'étape et actualise et améliore le dispositif.

Un bilan final sera fait pour le projet d'établissement.

Lors de l'écriture du dispositif, l'équipe a réfléchi à une liste de critères et d'indicateurs permettant une évaluation objective de ce dispositif. Il n'est jamais simple d'évaluer un dispositif ne portant que sur des élèves en grande difficulté car les écarts d'une cohorte à l'autre peuvent être très importants pour des motifs qui ne sont pas nécessairement rationnels. De plus, il n'est pas non plus envisageable d'attendre une augmentation des résultats scolaires au regard du profil de l'élève. C'est donc sur la régularité du travail personnel rendu et l'attitude en classe qu'il faut faire porter une partie de l'évaluation. Dans ce domaine, les enseignants constatent des améliorations visibles, même si elles restent très inégales selon les situations.

Ce qui est évaluable quantitativement et qui apparaît dans la grille, ce sont les indicateurs de suivi de vie scolaire. Deux indicateurs sont essentiels, celui de l'absentéisme, puisque l'un des objectifs est d'éviter ou de limiter le décrochage ; le second porte sur l'insertion post-3^e et ne se limite pas au quantitatif (affectation 2nde pro ou apprentissage)



mais englobe la qualité de l'af-fection obtenue ; dans ce do- maine, le risque de décrochage reste un facteur important ; il est donc essentiel que l'élève puisse intégrer une filière choisie et non subie. À préciser que ses choix ont souvent évolué en cours d'an- née et c'est ici que les entretiens réguliers avec le tuteur portent également leurs fruits. Grâce au travail de suivi mené par les CIO du bassin d'éducation, il est possible de suivre le parcours de l'élève à N + 1.

CBA: Dans chaque contrat d'en- gagement figure un tableau pré- voyant jusqu'à trois objectifs avec leur définition, leur date de réali- sation et les indicateurs d'évalua- tion retenus. Par ailleurs, les réu- nions de tuteurs prochainement prévues et le bilan final en conseil pédagogique permettront d'éva- luer cette expérimentation.

Quelle pérennité pour les projets ?

CBA: Cela dépendra pour le col- lège du financement obtenu, si

notre projet « innovation-expéri- mentation » est retenu par la com- mission rectorale.

CB: Le « tutorat projet » fon- ctionne depuis maintenant 3 ans ; il évolue dans ses modalités d'or- ganisation au rythme des bilans d'étape annuels. Inscrit au projet d'établissement et porté par une équipe fédérée autour des va- leurs qu'il porte, à savoir la réus- site de tous les élèves, il contri- bue fortement au premier axe du projet d'établissement portant sur la construction des parcours de réussite personnalisés. Ainsi, les élèves trouvent au collège Nelson Mandela la possibilité de suivre des parcours d'excellence comme la section européenne mais aussi d'être accueillis dans des modalités d'accompagne- ment adaptées pour les plus fra- giles : illustration de l'identité de cet établissement qui cherche à accueillir et accompagner vers des parcours de réussite un pu- blic très hétérogène. □



Repères

- Pour le collège : BO supplément au n° 23 du 10 juin 1999.
- Pour le lycée : circulaire n° 2010-011 du 29-1-2010, BO spécial n° 1 du 4 février 2010.
- Circulaire n° 2010-243 du 9-11-2010 insti- tuant l'IFIC pour le tutorat des élèves dans les classes des LGT et LP.
- *Cahiers Pédagogiques* n° 393 d'avril 2001.

Tutorat de l'élève par un adulte référent

BO supplément au n° 23 du 10 juin 1999

Descriptif

Le collégien peut trouver dans son établissement un adulte référent (tuteur) dès lors qu'il rencontre un be- soin provisoire ou permanent de dialogue et d'ac- compagnement ou de recadrage de comportement.

Objectifs

- Permettre à l'élève de parler de lui-même, de ses difficultés scolaires ou de tout autre pro- blème qu'il rencontre.
- Permettre à l'élève de reprendre confiance en lui et de mieux s'intégrer à la classe.
- Restaurer l'estime de soi chez des élèves qui traversent un moment difficile.
- Trouver des solutions adaptées à chaque élève pour remédier à ses difficultés scolaires.
- Prévenir les problèmes de comportement dans le collège, de démotivation et d'absentéisme.
- Le tutorat est également mis en place en cas de sanctions disciplinaires contre un élève.

Modalités

- Le tutorat doit être un dispositif souple répondant aux besoins d'un élève sur un temps donné.
- Le tuteur peut être un enseignant ou tout autre adulte de l'établissement. Il est proposé à l'élève par le chef d'établissement en liaison avec le CPE.
- Le tuteur peut prendre appui sur l'équipe pluri- professionnelle mise en place dans l'établissement.
- Il définit avec l'élève et sa famille les méthodes de suivi.

Morale laïque : enseignement de la morale ou pédagogie

Le ministre de l'Éducation nationale s'est donné comme priorité l'introduction d'un enseignement de « la morale laïque » de l'école primaire au lycée. En octobre 2012, il a nommé trois personnalités pour conduire une mission de réflexion sur la question. Les rapporteurs, Alain Bergounioux, inspecteur général de l'Éducation nationale, professeur associé à l'Institut d'études politiques de Paris, Laurence Loeffel, professeure des universités en sciences de l'éducation à l'université Charles-de-Gaulle-Lille 3, et Rémy Schwartz, conseiller d'État et professeur associé à l'université de Paris, ont remis leur rapport le 22 mars dernier.

Après un état des lieux sur la formation morale et civique des élèves, les rapporteurs proposent d'abord une réflexion sur les principes et les orientations que devrait suivre ce nouvel enseignement. Ils font ensuite des préconisations sur les modalités de mise en œuvre et la formation des personnels d'enseignement et d'éducation.

Le SNPDEN a, de son côté, depuis longtemps, adopté des positions claires sur les questions de la laïcité. Il a joué un rôle de premier plan dans l'adoption de la loi de 2004. Plus récemment, il a, lors du congrès de Lille en mai 2012, défendu l'idée nouvelle d'une pédagogie de la laïcité. Le CSN d'avril 2013 invite les sections académiques à se saisir de la réflexion sur ce que devrait être un enseignement de la morale laïque.

DE L'ÉDUCATION MORALE ET DE L'INSTRUCTION CIVIQUE À L'ÉDUCATION CIVIQUE

Les rapporteurs nous rappellent qu'« à tous les degrés d'enseignement, dans

le primaire comme dans le secondaire, l'École en effet a toujours eu pour mission d'instruire, d'éduquer et de socialiser », qu'« à la fin du XIX^e siècle, la morale était au cœur et au principe de l'éducation scolaire à un degré difficilement imaginable aujourd'hui » : la morale devait se respirer plus que s'enseigner.

À partir des années 1990, l'éducation civique s'éloigne définitivement du nationalisme civique pour privilégier le vivre-ensemble et l'esprit de citoyenneté, lesquels s'incarnent dans l'engagement, la responsabilité ou la participation et passent par le débat argumenté et l'engagement actif des élèves. L'aboutissement de cette évolution est l'introduction de l'éducation civique, juridique et sociale en 2000 et l'éducation civique en lycée professionnel.

Au collège comme au lycée, l'éducation civique a pris des formes très diverses tant dans son organisation que dans les modalités de son évaluation, ce qui a nui à la continuité de son enseignement. Au collège comme dans les



Rodolphe ECHARD
Bureau national
rodolphe.echard@ac-strasbourg.fr

séries générales du lycée, un enseignement dédié complète l'apport d'autres disciplines, comme le français ou la phi-



t laïque de la laïcité ?

osophie, l'histoire-géographie, l'EPS et les SVT. Dans la voie professionnelle, l'éducation civique, qui ne dispose pas d'un horaire spécifique, est liée au français, à l'histoire et à la géographie. Dans la voie technologique, il n'y a pas d'enseignement spécifique. La diversité règne également en matière d'examen : évaluée au DNB et au baccalauréat professionnel, l'éducation civique ne fait l'objet d'aucune épreuve par ailleurs. Dans la pratique, cette situation conduit à des détournements d'horaires pour finir les programmes et à un enseignement secondarisé. Dans le même temps, les instances de la vie scolaire ou de la vie lycéenne (le CESC et le CVL) ont été sollicitées de manière inégale selon les établissements.



Pour dépasser ces difficultés, l'instauration d'un enseignement de la morale avec un horaire dédié sur l'ensemble des parcours de l'école primaire au lycée et une évaluation systématique sont préconisées.

VERS UN ENSEIGNEMENT LAÏQUE DE LA MORALE

Plus qu'un enseignement de la morale laïque, les rapporteurs préconisent un enseignement laïque de la morale, une morale qui soit à la fois laïque, non-confessionnelle et civique, en « lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique ».

Le temps n'est plus à l'inculcation d'une morale laïque qui voudrait imposer une conception du bien mais à la reconnaissance du pluralisme des opinions et des croyances et à la reconnaissance de la liberté de conscience. Cependant l'École a en même temps pour rôle et pour mission de faire respecter les valeurs qui fondent la République. Ce chemin étroit est celui de l'éducation. Les évolutions récentes de l'école favorisant, selon un point de vue constructiviste, des activités visant à l'intériorisation des règles par les élèves, ont eu, selon les auteurs, pour effet de centrer sur l'individu au détriment de la communauté de travail que constitue la classe. Le plus souvent, la découverte et l'appropriation par les élèves des vertus de la liberté, de l'égalité, de la solidarité et de la laïcité, en un mot, leur émancipation, se font facilement. Pour une part importante toutefois, des élèves ne parviennent pas à faire ce lien entre l'individu et le commun.

Les auteurs du rapport considèrent qu'un

enseignement laïque de la morale doit promouvoir le primat de l'intérêt général sur le particulier en privilégiant le groupe dans les activités pédagogiques : débats, travaux de recherche, productions collectives, actions de solidarité...

Un registre lexical de plus en plus riche, une maîtrise de la langue de plus en plus fine pour analyser une question morale, un conflit éthique pour débattre par l'argumentation sont une nécessité. La formation de la personne morale ne peut pour autant se réduire à une démarche intellectuelle. L'appropriation des enjeux moraux passe également par l'action et l'engagement : il s'agit de favoriser des pratiques sociales et scolaires comme la coopération, la prise de responsabilité et des pratiques participatives.

La nécessité qu'a l'École de promouvoir les valeurs de la République et de la démocratie se heurte dans la pratique au retrait des enseignants soucieux d'éviter les conflits et de respecter la neutralité de l'institution. Les rapporteurs souhaitent que l'on conforte les enseignants dans leur légitimité à transmettre ces valeurs. Le respect de la neutralité ne signifie pas que l'on renonce à enseigner la morale commune : la liberté de conscience n'autorise pas par exemple qu'on transige sur le respect de la dignité ou de l'égalité homme-femme.

Les hésitations des enseignants sont parfois confortées par le caractère évolutif et vivant des valeurs communes. Il y a un socle historique autour de la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discrimination. Mais aujourd'hui sont discutées également des questions éthiques ou morales qui pouvaient relever du domaine privé auparavant autour de la bioéthique, de



l'euthanasie ou du suicide médicalement assisté, par exemple.

LES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION

L'enseignement de la morale n'est pas à proprement parlé une discipline nouvelle, nous disent les rapporteurs, non pas que le corpus ne soit pas constitué mais il a déjà sa place à l'école primaire dans le programme et les horaires des élèves. Au collège et au lycée, cela ajouterait à l'empilement des disciplines. Mais, essentiellement, les questions morales invitent naturellement à la pluridisciplinarité sur la base d'un « projet collectif » et d'une « démarche éducative plurielle ». Dans cet esprit, ils proposent la création de modules interdisciplinaires consacrés à « un sujet d'étude sur les questions morales, à partir de textes ou d'œuvres artistiques ou autour d'un projet collectif, selon les choix des équipes pédagogiques ».

Ils précisent que, contrairement à l'histoire des arts qui doit être abordée dans l'horaire de chacune des disciplines concernées, l'enseignement de la morale doit disposer d'un horaire spécifique pour permettre un réel travail pluridisciplinaire, à raison d'une heure hebdomadaire à l'école et au collège et d'une heure quinzaine (ou 18 heures annuelles) dans toutes les sections du lycée. Ils ajoutent que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture doit intégrer l'enseignement moral, comme c'est le cas de l'enseignement civique. En matière d'éthique ou de morale, les approches pédagogiques supposent un sujet libre, « capable, par l'usage de sa raison et de sa volonté, de choisir des valeurs auxquelles il décide de se référer

et de les inscrire dans les actes ». Aussi il ne s'agit pas pour le maître d'imposer sa morale mais de conduire les élèves à penser par eux-mêmes, sans vouloir être prescriptif. « Il n'y a évidemment pas une seule démarche pédagogique à mettre en œuvre selon les moments et les lieux » ; les auteurs estiment que « l'essentiel (et à tous les niveaux du système scolaire) est de partir de l'analyse de situations (provenant de l'actualité proche ou lointaine, des domaines littéraires, cinématographiques etc.) qui mettent en jeu des choix moraux ».

La vie scolaire doit prendre sa pleine part de la formation à la morale. À ce titre, le CESC (mais également le CVL que les auteurs oublient) constitue un espace institutionnel qui peut être mobilisé pour encourager « systématiquement » les élèves à s'engager dans des activités hors la classe, dans le cadre de projets collectifs parce que « ces activités permettent de fédérer les élèves, de changer le rapport entre adultes et élèves dans l'établissement ».

La réflexion des rapporteurs sur l'évaluation n'est pas arrêtée. Ils sont conscients qu'une épreuve de plus au baccalauréat ajouterait au « mille-feuille » déjà bien chargé, que l'évaluation traditionnelle n'est pas adaptée à la validation de « compétences morales » et qu'il est en outre difficile de caractériser de telles compétences. Cependant l'absence de validation au baccalauréat, contrairement au DNB, peut conduire à un détournement des heures et à la « secondarisation » de l'enseignement de la morale. Le ministre s'est d'ailleurs déclaré attaché à la nécessité d'évaluer. Aussi le socle commun doit-il intégrer l'enseignement laïque de la morale à la fin du collège. Au lycée, l'évaluation peut prendre la forme d'une évaluation en cours de formation. Et pourquoi ne

pas utiliser l'espace réservé au CPE dans le nouveau livret du baccalauréat des séries générales et technologiques pour évaluer les engagements et les responsabilités des élèves au sein de l'établissement? Cette disposition devrait être généralisée aux séries professionnelles mais également élargi au DNB. Pour aider les enseignants et les CPE à assumer la mission de transmission évoquée plus haut, une formation initiale et continue est nécessaire. Les rapporteurs préconisent deux modules de formation : l'un sur l'enseignement moral, l'autre sur la laïcité et les valeurs de la République. Cette formation doit être évaluée afin de compter pour la qualification professionnelle.

UN RAPPORT POUR NOURRIR LA RÉFLEXION

Pour conclure, le SNPDEN doit contribuer pleinement à la réflexion sur « la morale laïque » voulue par le ministre ou « l'enseignement laïque de la morale » comme le préconise le rapport. Il est légitime : le congrès de Lille qui s'est tenu en mai 2012 a défendu l'idée d'une « pédagogie de la laïcité » nécessaire pour contrer la tentation de retrait, évoquée plus haut, des enseignants, des éducateurs, de l'institution elle-même, chacun soucieux de respecter la liberté de conscience des élèves et la neutralité de l'École.

En ce sens, le contenu du rapport nous agrée largement. Nous y retrouvons nos préoccupations. Il ouvre des pistes de réflexion, riches et larges, qui peuvent nourrir notre idée de « pédagogie de la laïcité ».

Seulement, comme souvent, le diable se cache dans les détails. Comment ajouter un nouvel enseignement sans alourdir la charge déjà bien lourde des élèves, sans compliquer une organisation de la scolarité et des examens, DNB et baccalauréat, déjà impossible? Les préconisations des rapporteurs ont sur ce champ de quoi nous inquiéter.

Le dernier conseil syndical national invite les académies à nous faire des propositions autour des questions : Quelle définition de la « morale laïque »? Quelles modalités? Quel contenu? Quelle pédagogie? Quelle évaluation? Quelle formation? La lecture du rapport *Morale laïque, pour un enseignement laïque de la morale* permet incontestablement d'enrichir le débat. □

L'école, une utopie à reconstruire

Au milieu du CSN, alors qu'en commission « éducation & pédagogie » nous venons de réfléchir à la refondation de l'École, je lis dans le Café pédagogique : « Dubet : la refondation verrouillée... François Dubet analyse la situation actuelle de l'École à l'occasion de la sortie de L'école, une utopie à reconstruire ; pour lui, les pesanteurs l'emportent de loin dans l'École sur la personnalité du ministre. Vincent Peillon fait face aux mêmes difficultés que ses prédécesseurs. La refondation est-elle possible ? »

Alors quoi, les motions que nous nous apprêtons à voter sont utopiques ? Il serait impossible de revoir l'architecture du collège ? Impossible d'avoir 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur ?

Je décide de lire l'ouvrage *L'école, une utopie à reconstruire*, rédigé en février 2013 par 19 spécialistes (économistes, sociologues et historiens) qui y exposent les résultats de leurs travaux pour contribuer à la refondation de l'école républicaine, à inventer l'école du XXI^e siècle.

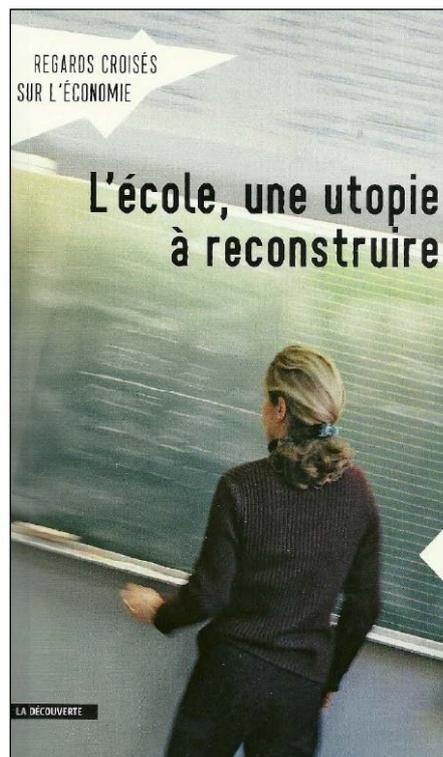
QUELQUES IDÉES-CLEFS

Il s'avère difficile de résumer un tel livre tant les 16 chapitres sont riches. On peut toutefois en dégager quelques idées-clefs :

- La démocratisation scolaire est nécessaire pour permettre l'intégration sociale des jeunes en difficulté. Certes, depuis les années soixante, elle s'est effectuée au profit des enfants d'ouvriers qui ont accédé au baccalauréat mais surtout au profit des enfants d'enseignants. En France, la dimension reproductrice

de l'école l'emporte sur sa dimension « égalisatrice ».

- Les résultats des élèves français sont globalement inférieurs à la moyenne des autres pays de l'OCDE, tout en



Sylvie PENICAUT
Bureau national
sylvie-mar.penicaud@ac-nice.fr

fabriquant une élite plus importante (6 %). Par contre, la part des dépenses consacrée à l'éducation (environ 7 % du PIB) est supérieure à celle des autres pays de l'OCDE. L'État investit plus pour les élèves issus des milieux favorisés : 15.240 € pour un étudiant en CPGE contre 10.180 € pour un étudiant à l'université.

- Il est nécessaire de développer de nouvelles méthodes d'enseignement plus « horizontales » sur le modèle anglo-saxon où la parole de l'enseignant n'est plus uniquement descendante mais où les travaux en groupe, les projets communs sont privilégiés.
- La place du collège doit être repensée. Il n'a été clairement inclus dans

la scolarité obligatoire qu'en 2005 avec le « socle commun de connaissances et de compétences ». Il faudrait assurer une plus grande continuité entre l'école primaire et le collège.

- Le décrochage scolaire concerne depuis une dizaine d'années environ 140.000 jeunes. S'interroger sur les raisons du décrochage revient à interroger l'institution scolaire sur sa difficulté à inclure tous les élèves. Les systèmes les plus équitables sont ceux qui proposent un tronc commun le plus long avec des possibilités de parcours individualisés.
- Le redoublement doit être aboli car il coûte cher et est peu efficace à long terme. Par contre, il faut mieux organiser les cours de soutien, individualiser davantage et mieux orienter.
- Les parents ont du mal à trouver leur place dans l'école: ils gênent lorsqu'ils sont trop présents et sont jugés comme démissionnaires lorsqu'ils sont absents.
- La carte scolaire s'avère inadaptée pour lutter contre la ségrégation scolaire, d'autant plus que l'école privée n'entre pas dans ce cadre.
- Le système de notation en vigueur dans l'école française est une des causes du décrochage des élèves. Il faudrait tendre vers une évaluation plus globale et formative.
- Les rythmes scolaires sont peu adaptés: la France est le pays qui propose le plus d'heures de cours, sur les durées les plus courtes.
- Il est indispensable de repenser la formation des enseignants. Il faudrait une formation concomitante, académique et professionnelle, qui se poursuive tout au long de la carrière.

Après la lecture de cet ouvrage, deux sentiments dominent: le découragement devant l'immensité de la tâche mais aussi l'espoir que le changement est en route, au moins dans les réflexions menées au sein du SNPDEN-UNSA. Même si les personnels de direction sont les grands oubliés de ce livre, ils peuvent être des leviers-clés pour la refondation de l'école. □

Faut-il supprimer la



Pierre Merle, sociologue de l'éducation, invité par l'UNSA dans notre académie, a donné des conférences les mardi 30 avril et jeudi 2 mai 2013. Professeur à l'IUFM de Bretagne, université européenne de Bretagne, il est devenu enseignant-chercheur après avoir été professeur de sciences économiques et sociales pendant 10 ans. Spécialiste des questions scolaires, il a écrit de nombreux ouvrages sur les pratiques d'évaluation et de notation des élèves, ainsi que sur la démocratisation de l'enseignement. Parmi ces publications, Les notes: secrets de fabrication, paru aux éditions PUF en 2007.

*Marie Laure BREGAND
Proviseure-adjointe
Lycée Stella, Piton-Saint-Leu
Académie de La Réunion*

Vous avez sans doute en mémoire l'entretien avec Pierre Merle publié dans le numéro 202 de *Direction*. Après lecture de cet article, Marie-Laure Bregand, son ex collègue de l'IUFM de Bretagne, actuellement personnel de direction à Saint-Leu à La Réunion, a proposé aux responsables de sa section académique de l'inviter à partager ses recherches et sa réflexion sur l'évaluation. Claude Carpentier, secrétaire académique, a immédiatement proposé à la section enseignante (SE-UNSA) de s'associer à l'organisation de sa venue.

« L'ÉVALUATION, QUEL TYPE DE NOTATION POUR REDONNER CONFIANCE AUX ÉLÈVES ? »

Deux conférences ont donc été organisées, sur le thème: « L'évaluation,

quel type de notation pour redonner confiance aux élèves? » Elles se sont déroulées le 30 avril et le 2 mai 2013 dans les amphithéâtres des campus de Saint-Denis et du Tampon. Une organisation efficace assurée entre autres par Éric Dijoux, secrétaire académique de



notation ?

l'UNSA-Éducation ; un plan de communication relayé par une bonne couverture médiatique ont assuré un franc succès à l'entreprise.

Pierre Merle s'est également rendu dans un collège de Saint-Denis afin de réfléchir avec les enseignants sur les bilans d'évaluation : comment passer du « conseil de classe » au « conseil de progrès » ? Au total, plus de 180 professionnels de l'éducation ont pu profiter du passage de Pierre Merle dans l'île.

Après avoir établi les aléas de la notation (les études depuis 1936 démontrent avec constance des écarts de 8 à 13 points selon les disciplines pour l'évaluation d'une même copie !), il explique ces différences par des biais sociaux et des effets de stéréotypie. Dans une approche inter-actionniste, il définit la notation comme un « arrangement ». Il démontre à quel point la notation sur 20 points peut avoir des effets décourageants, voire assassins, sur l'élève en difficulté.



Le sociologue ne s'est pas contenté d'analyser des phénomènes de distorsion (analyses très éclairantes au demeurant). Dans la dernière partie de sa conférence, particulièrement appréciée, il a défini des principes et proposé des pratiques pour une notation au service de l'efficacité et de l'équité. En bref, il a dessiné les contours d'une notation plus professionnelle et plus éthique.

DES VALEURS EN ARRIÈRE-PLAN

Dans chacun de ses propos, les auditeurs ont pu apprécier la rigueur intellectuelle du chercheur, économiste de formation, mais aussi les valeurs qui sous-tendent constamment ses approches : respect de la dignité de l'élève, pédagogie de l'encouragement et de la réussite, garantie de l'égalité des chances. Sa parole claire et vivante, illustrée d'exemples vécus renvoyant à l'expérience de chacun, a suscité de nombreux échanges auxquels il a fallu imposer un terme.

La formation tout au long de la vie nécessite des efforts financiers particuliers à La Réunion en raison de l'insularité et de l'éloignement de la métropole. L'UNSA a contribué généreusement à cet effort. Les organisateurs ont dit leur fierté d'appartenir à un syndicat qui, parallèlement à des thématiques liées au métier et à la carrière, accorde une place importante à la réflexion et au débat pédagogiques. Ce genre d'événement correspond en effet à un besoin profond : besoin de prendre de la distance, de rencontrer des intellectuels qui offrent un éclairage nouveau, qui permettent de mieux réfléchir aux actes et aux choix quotidiens de nos vies professionnelles. Pour conclure, ils ont ex-

primé le souhait que de telles initiatives se multiplient. □

Bibliographie

- *La compétence en question : école, insertion, travail*, Presses universitaires de Rennes, 1993.
- *La citoyenneté aujourd'hui : extension ou régression ?* Presses universitaires de Rennes, 1995.
- *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF, 1996.
- *La citoyenneté étudiante : intégration, participation, mobilisation*, Paris, PUF, 1997.
- *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1998.
- *Nouvelles dimensions de la précarité*, Presses universitaires de Rennes, 2001.
- *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Repères, La Découverte, 2002.
- *Le droit et l'école : de la règle aux pratiques*, Presses universitaires de Rennes, 2003.
- *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?* Paris, PUF, 2005, nouvelle édition en 2012.
- *Les notes : secrets de fabrication*, PUF, 2007.
- *Robert Merle : une vie de passions*, Éditions de l'Aube, 2008.
- *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Repères, La Découverte, nouvelle édition en 2009.
- *La ségrégation scolaire*, Paris, Repères, La Découverte, 2012.

Ça ressemble à du PISA mais

Après J'ADE pour les CE2-6^e,
l'OCDE propose son outil d'évaluation
pour « les élèves âgés de 15 ans »

**POSITIONNEZ « VOS ÉLÈVES »
PAR RAPPORT AUX MEILLEURS
SYSTÈMES D'ÉDUCATION
DU MONDE, C'EST LA
PROMESSE QUE SE PROPOSE
DE TENIR LE NOUVEL OUTIL
DÉVELOPPÉ PAR L'OCDE !**

En offrant la possibilité aux établissements scolaires d'utiliser son « test », l'OCDE garantit aux professionnels de l'éducation d'obtenir, pour leurs établissements scolaires, un éclairage sur l'environnement d'apprentissage de leurs élèves âgés de 15 ans.

**IL FAUT ENVISAGER
CE « TEST » COMME UN OUTIL
D'ÉVALUATION COMPARATIVE
MAIS PAS SEULEMENT !**

Conçu à partir de PISA, il permettra aux établissements utilisateurs de voir comment leurs élèves se positionneront à l'échelle internationale. Ainsi construit, le « test » s'engage à fournir des données et analyses descriptives sur les compétences et l'application créative des connaissances des élèves de 15 ans, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.

Au-delà, en portant un regard sur la classe et les relations « élèves-enseignants », l'outil offrira un zoom sur le contexte d'apprentissage de l'élève, sur

ses attitudes et motivations à l'égard du dit apprentissage. De ces informations devraient émerger des discussions au sein des établissements testeurs et des réflexions avec les autorités en charge de l'éducation.

Par la suite, ces informations créeront des opportunités d'apprentissage par les pairs aux échelles locales, nationales, voire internationales, et favoriseront l'échange de « bonnes pratiques » autour de « ce qui fonctionne bien » pour aboutir, enfin, à l'élaboration de stratégies d'amélioration et de changement bénéfiques aux élèves et aux établissements testeurs.

Sur ce point, l'OCDE recommande que la définition et la mise en place de ces stratégies soient réalisées de façon concertée entre professionnels de l'enseignement et autorités chargées de l'éducation.

Validé sur le continent nord-américain auprès de 7.000 jeunes de 15 ans, l'ensemble se peaufinera en Europe (Espagne & RU). Notons que les écoles qui se sont volontairement inscrites dans cette étape n'ont fait l'objet d'aucune sélection.

Andreas Schleicher, monsieur PISA, déclarait à Washington DC : « Dans une économie mondialisée, la réussite éducative ne se mesure pas uniquement en fonction de la réalisation des objectifs fédéraux mais à l'aune des systèmes d'éducation les plus performants ».



*Hélène HÉMET
Secrétaire nationale
UNSA-Éducation
helene.hemet@unsa-education.org*



ce n'est pas du PISA!

SI LA PROMESSE EST BELLE,
LA TENTATION EST FORTE
DE DÉTOURNER LES RÉSULTATS
DE LEUR OBJECTIF INITIAL

En s'adressant à la presse le 4 avril dernier, l'OCDE communique sur l'amalgame à éviter et notifie que l'enquête PISA et le « test » sont deux évaluations aux visées et démarches radicalement distinctes. La seconde observation, qui n'est pas des moindres, porte sur le fait que le « test » n'a pas vocation à être utilisé à des fins de classements ou de palmarès.

Effectivement, la tentation serait grande et, *de facto*, conduirait à une concurrence entre établissements scolaires totalement contre-productive et maintes fois dénoncée par l'UNSA-Éducation.

POUR CONCLURE,
L'UNSA-ÉDUCATION N'EST
PAS ÉTONNÉE QUE LES
CONCEPTEURS DE CE
NOUVEL OUTIL RAPPELLENT
QUELQUES PRINCIPES
FONDAMENTAUX
À LA PRESSE

Sachant combien les gouvernements sont hautement influencés par les recommandations de l'OCDE, l'Internationale de l'Éducation (IE) organisait, fin janvier 2013⁽¹⁾, une conférence pour ses affiliés membres des pays de l'OCDE. L'UNSA-Éducation y participait. Le point saillant des échanges informels [avec Andréas Schleicher - direction de l'Éducation - et Michael Davidson - division « Petite enfance et Écoles »] a été, sans conteste, celui de la distorsion entre les propos de l'OCDE et l'observation des réalités en matière de mise en place des politiques éducatives. Il semble clair que ce type de conférence est de la plus haute importance car elle resserre les échanges avec l'IE et permet de contrer le fait que hélas, trop souvent, les conseils ou recommandations de l'OCDE sont détournés par les médias et les gouvernements qui les utilisent comme des preuves à charge contre la profession enseignante. □



¹ Le thème sous-jacent de cette conférence portait sur la tentation des gouvernements de considérer l'éducation comme un gisement d'économies budgétaires. Ils s'accrochent au fait que tout peut être enseigné en ligne, derrière un ordinateur, avec un personnel non qualifié et non formé. C'est utopique; pire c'est une hérésie dénoncée par le professeur Pasi Sahlberg et le GERM, comme par l'ensemble des professionnels de l'éducation. Notons, à ce propos, qu'il est heureux que l'OCDE s'accorde avec l'IE pour défendre cette vue de l'éducation.

En Europe, des budgets nationaux d'éducation sous pression !

L'impact de la crise économique et financière sur l'investissement dans l'éducation, c'est le nom d'une étude réalisée par Eurydice⁽¹⁾. Cette étude destinée à la Commission européenne a fait l'objet de commentaires de la part du bureau du CSEE⁽²⁾.

L'étude affirme que les pays dont les budgets d'éducation ont été les plus amputés sont ceux qui enregistrent la plus forte dette souveraine. De 2000 à 2012, vingt pays sur les 35 étudiés⁽³⁾ subissent des réductions budgétaires affectant leurs systèmes d'éducation, qu'ils soient régionaux ou nationaux... et de nouvelles coupes sont à prévoir ! Cette étude est une preuve solide, un instrument utile aux syndicats qui souhaitent répondre et développer une argumentation face aux politiques européennes !

Des tendances préoccupantes en matière de financement de l'éducation : de longue date, les syndicats de l'enseignement affiliés au CSEE ont dénoncé ces aspects ! Pour au moins le tiers des pays, l'étude établit que la baisse du financement public de l'éducation a réduit le nombre d'enseignants. L'utilisation du gel et/ou de la réduction des salaires, associée à la disparition des programmes de soutien aux élèves et de la formation des enseignants, sont les principaux mécanismes de contrainte de la dépense publique. Ils ont pour corollaire de nombreuses fermetures et/ou fusions d'établissements scolaires.

Un point d'analyse à nuancer, voire à corriger !

Le rapport fait valoir que, depuis 2007, tous les pays européens ont maintenu, au minimum, la part actuelle de PIB allouée à l'éducation. Le rapport Eurydice biaise l'analyse car il se fonde sur le fait que le financement de l'éducation a baissé à un rythme plus lent que le PIB national. Puisque cette part est elle-même corrélée au développement du PIB et que ce dernier

suit une spirale descendante, dire que les dépenses d'éducation sont inchangées est abusif !

En revanche, l'étude fait ressortir, à juste titre, que depuis 2009, le taux « dépenses d'éducation/dépenses publiques totales » a vivement chuté pour 4 pays⁽⁴⁾. À l'heure où presque tous les pays de l'UE sont en récession, le CSEE déplore cet état de fait et prie instamment les décideurs politiques de préserver l'avenir de l'Europe en investissant davantage dans l'éducation.

L'allégement des dépenses d'éducation se réalise aux dépens de la qualité de l'éducation

Pour près de la moitié des pays étudiés, les salaires des enseignants et des chefs d'établissement ont été impactés par le ralentissement économique. L'étude pointe du doigt l'Estonie, la Lituanie et la Roumanie mais également la Grèce, l'Irlande et le Portugal.

Les autres tendances sont les fusions, les fermetures d'établissements scolaires, l'augmentation du nombre d'élèves par classe ainsi que le manque d'investissement dans les TIC et/ou dans l'évolution professionnelle. Ce tableau inquiétant n'est pas sans incidence sur la qualité de l'éducation.

Le sauvetage européen du secteur financier en cause !

Enfin, l'enquête montre que le plan de sauvetage européen du secteur financier a causé, en deux ans⁽⁵⁾, et pour l'ensemble des États membres de l'UE, une envolée de + 6 points du « ratio moyen de la dette souveraine/PIB » ! En 2007, pour les États membres de l'UE, le ratio était de 60 % de PIB contre 70 % pour ceux de la zone Euro. En 2011, ce dernier « grimpe » de 12,5 points pour « les 27 » contre 17,3 points dans la zone Euro. Conjointement, le financement des secteurs publics et d'éducation s'est brutalement écroulé.

En ce sens, le CSEE invite ses organisations membres à utiliser l'ensemble de

ces données pour soutenir leur travail et leurs efforts de *lobbying* afin d'obtenir que l'éducation soit vue, partout en Europe, comme un investissement pour l'avenir.

Pour accéder au communiqué de la commission, suivez http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-261_en.htm Pour accéder au rapport d'Eurydice intégral, suivez http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php

1 Le réseau Eurydice fournit informations et analyses des systèmes et des politiques éducatives européennes. En 2013, il est constitué de 40 unités nationales définies par les ministères de l'Éducation nationale ; elles sont basées dans les 36 pays et coordonnées par l'Agence européenne exécutive « éducation, audiovisuel et culture » (EACEA).

2 Comité syndical européen de l'Éducation auquel l'UNSA-Éducation est affiliée et pour lequel elle possède un siège – élections nov. 2012.

3 Obs. réalisée en 2011 et/ou 2012.

4 L'Irlande, la Roumanie, la Lettonie et l'Islande.

5 Ce ratio moyen passe de 0,9 % en 2007 à 6,9 % en 2009.



Égalité et parité : en avant toutes !

Myriam VIVIER-MARCHAL
Principale-adjointe
Collège Malraux
Marseille



LA PLACE DES FEMMES

La place des femmes dans la société, dans notre métier, dans notre syndicat ouvre un vaste questionnement. Il ne s'agit pas ici de tenir un discours féministe primaire mais de s'interroger sur les raisons qui font que l'égalité reste un concept qui ne se concrétise pas ou peu, que la parité reste au cœur des débats et que les disparités sont toujours à combattre... Il y a loin en effet des paroles à la réalité de la vie quotidienne, de la pratique du métier et de nos institutions.

Globalement, certes, les femmes sont mieux loties depuis quelques générations : nous votons depuis 1945 (ce n'est pas si loin), avons le droit d'ouvrir un compte en banque sans l'accord de notre mari depuis 1965, avons accès à la contraception depuis 1967.

Mais les chiffres reflétant la réalité quotidienne sont là ; je donnerai simplement quelques exemples pris à des niveaux différents : en France, aujourd'hui, le temps journalier consacré aux corvées de maison, à l'éducation des enfants est

de 2 h 24 pour les hommes, 3 h 52 pour les femmes (source INSEE), soit une différence de 2 ans de vie en cumulé.

Dans nos institutions, aujourd'hui, le gouvernement est paritaire en nombre mais combien de femmes ministres à la direction d'un ministère régalié ? Combien de femmes sont devenues Première ministre dans notre pays ?

On peut dire qu'en règle générale, dans les emplois de salariés (publics et privés), nous accédons aux fonctions auxquelles notre représentation en nombre devrait nous permettre d'accéder, moins vite et moins facilement que les hommes. Nous représentons pourtant 60 % des effectifs et nos études sont plus brillantes que celles de ces derniers (réussite aux concours : Sciences po, ENS, médecine pour n'en citer que quelques-uns...).

Dans la Fonction publique, aujourd'hui, à travail égal, nous touchons un salaire égal mais, et c'est là que le bât blesse, nous n'accédons pas aux mêmes fonctions que les hommes.

L'accès aux postes les plus intéressants en terme de carrière est toujours fermé : le plafond de verre existe toujours (pour les chiffres précis, lire le rapport de Françoise Guégot au Président de la République en 2011 sur l'égalité femmes/hommes dans la Fonction publique).

LES FEMMES DANS L'ÉDUCATION NATIONALE

Nous ne sommes pas épargnées dans l'Éducation nationale par les nouvelles tendances familiales : 25 % des familles sont mono-parentales (et c'est la mère qui est à 86 % le parent qui assure le quotidien) avec les corollaires de pression temporelle et d'investissement - vital

pour la famille - au détriment de la carrière professionnelle.

Par ailleurs des études ont montré qu'une grossesse en moyenne ne durait pas 9 mois comme on nous l'apprend mais 2 ans dans la carrière professionnelle (congé maternité, temps partiels dus à des difficultés de garde d'enfants, de places en maternelle...). Comme nous avons en moyenne 2,2 enfants, cela représente un handicap de 4,4 ans.

Dans notre métier, sur bientôt 45 ans de carrière, nous en perdons donc 10 %, ce qui a des répercussions importantes en termes d'accès à la première classe ou à la hors-classe, d'accès à des emplois de chef d'établissement ou à des établissements de catégorie plus importante.

Et c'est souvent la double peine, voire la triple peine: une adjointe qui reste adjointe plus longtemps accède moins vite à la première classe (quotas chefs/adjoints); de plus, du fait de son métier, sa pression temporelle est moins importante que celle de son conjoint et donc elle gagne moins que lui; en rentrant, elle s'attaquera à la pile de repassage puisqu'elle le vaut bien, elle!

Je passe sur beaucoup de faits non quantifiables: telles ces appréciations « vestimentaires » d'un supérieur hiérarchique à l'encontre de leurs subordonnées. Que dirait-on si la compétence professionnelle d'un homme était évaluée avec un commentaire sur ces chaussettes qui plissent?

Telle cette auto-censure quasiment atavique que nous nous imposons: « Je n'accepte pas telle fonction car je ne suis pas certaine de pouvoir m'y consacrer parfaitement », des questionnements que les hommes ne se posent guère avant d'occuper la même fonction.

L'ÉGALITÉ AU SNPDEN

Dans notre syndicat, à notre niveau, avec nos moyens, par quelles mesures concrètes pourrions-nous faire avancer les choses? Je rappelle que dans nos statuts figurent depuis déjà 20 ans les notions d'« égalité hommes/femmes » et de « parité ». Le discours est là: à quelques irréductibles près, femmes et hommes sont unanimement d'accord; femmes et hommes sont égaux et la parité doit exister. Mais...

Dans l'académie d'Aix-Marseille par exemple, sur 352 personnels de direction syndiqués au SNPDEN dont 177 hommes et 175 femmes, on trouve

42 proviseurs et 20 proviseuses (dont aucune dans les lycées les plus « prestigieux »), 63 principaux et 64 principales, 68 adjoints et 92 adjointes. Notons pour être juste qu'il y a parité dans les instances du syndicat en CAPA, au CSA et au CSN.

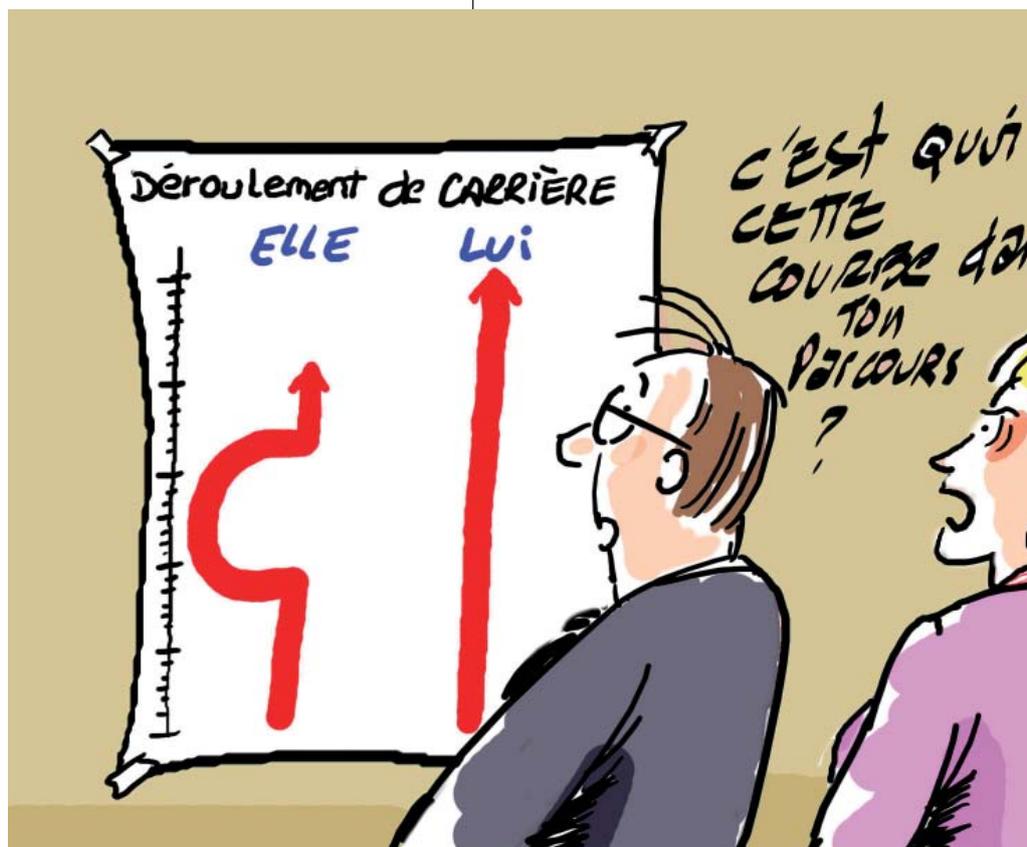
Les académies et la commission « vie syndicale » lors du CSN se sont emparées du sujet. Il y eut de nombreux débats, souvent passionnés. En substance, quelques collègues courageux (et peu nombreux) ont reconnu qu'aller chercher leurs petits à l'école pendant que leur femme prenait plus de liberté pour s'investir dans leur propre métier ne favorisait pas, par exemple, leur progression de carrière à eux. L'évocation du plafond de verre a fait bondir d'autres collègues qui nous ont resservi l'histoire du salaire égal à travail égal sans tenir compte du fait que nous n'accédions pas aux mêmes postes. Nous avons aussi entendu certains hommes dire qu'ils étaient pour que plus de femmes prennent des responsabilités mais que celles-ci ne le voulaient pas...

Au-delà de ces débats, une chose est certaine: il n'y a eu et il n'y a progrès social notable qu'à la condition de prendre des mesures contraignantes, *a minima* le temps d'ancrer les pratiques et « d'occuper le terrain ». Ce sont toujours les mesures prises autoritairement qui ont fait évoluer les mentalités et pas l'inverse. Par exemple, pour la contraception, voir l'effet de la courageuse loi Neuwirth, très controversée à l'époque.

L'égalité passe d'abord par la parité. Nous sommes tous d'accord sur cette première étape mais quelle parité? Et si les mises en œuvre attendues ne sont pas au rendez-vous? Je vous soumetts quelques propositions du CSN d'avril 2013 (à retrouver sur le site du SNPDEN):

Parité et représentativité... entre coercition et incitation

- Comment mieux prendre en compte dans nos textes la parité? Entre coercition et incitation, quelle voie choisir afin d'assurer une parité de genre et de fonctions? Comment cela peut-il se traduire en mots dans les textes? Quelles règles faut-il adopter pour le respect des textes?
- Il apparaît nécessaire de mieux prendre en compte la parité dans nos textes. Au-delà du rappel du respect de ce principe, il s'agit de définir clairement le type de parité choisi et surtout de fixer les règles à adopter pour faire respecter les textes.
- Propositions de la commission: inscription de l'égalité de représentativité homme/femme dans les statuts de notre organisation. Vote du CSN: pour: 186; contre 1; abstentions: 6.
- Quel choix d'égalité de représentativité homme-femme est à retenir: 50-50 ou proportionnelle (au vivier)? Vote du CSN: 50-50: 47 voix; proportionnelle: 109 voix; abstentions: 12 voix.



- L'application de cette représentativité doit-elle intégrer des contraintes?
Vote du CSN: pour: 108 ; contre: 25 ; abstentions: 27.

EN AVANT TOUTES !

Pour finir, sur le plan syndical et donc, par ricochet, sur le plan professionnel, nous avons entre nos mains la possibilité au congrès d'Avignon de mettre en place des actions concrètes pour avancer. C'est à nous de le faire alors en avant toutes !

Sur le plan sociétal, ne lâchons rien: droit au respect, à la contraception, à l'avortement, à la maternité dans de bonnes conditions, places en crèche, en maternelle etc. (À l'heure où Cannes nous suggère que la prostitution est un fantasme féminin...): en avant toutes !

Dans les familles, une évidence à faire partager est qu'il n'y a en fait pas de tâches masculines et pas de tâches féminines, mamans de filles et de garçons: en avant toutes !

En avant donc, toutes et tous ! Bien entendu, nous avons besoin de toutes les forces et beaucoup de nos collègues hommes sont progressistes. Profitons-en. Mais, mesdames, n'oublions pas que l'on n'est jamais aussi bien servi que par soi-même, alors exprimons-nous largement, lançons des idées, communiquons, ne nous auto-censurons plus, osons...

En avant toutes ! ☐



Initiatives cristoliennes

Le secrétariat académique du SNPDEN-Créteil a mis en place, pour la première fois, des oraux blancs de concours de personnel de direction à l'intention des candidats. Cette initiative peut être considérée comme fort positive.

Samedi 6 avril, deux départements (Seine-Saint-Denis et Val-de-Marne) ont procédé à ces oraux en respectant scrupuleusement les conditions d'examen. Quelques collègues (15 au total) se sont portés volontaires pour aider les candidats à peaufiner, à affronter l'épreuve tant redoutée et, au final, à dresser un bilan.

UNE EXPÉRIENCE ENRICHISSANTE

Tout d'abord, les candidats (32) ont chaudement remercié ce plus offert par notre syndicat. Ils se sont pliés avec beaucoup de rigueur et d'honnêteté intellectuelle à l'exercice. Présentation, préparation, positionnement étaient travaillés. Quelques candidats ont même sollicité de subir par d'autres jurys un nouvel entretien d'où il est ressorti les mêmes conclusions, les mêmes bilans. Ils ont été particulièrement sensibles aux échanges, à l'objectivité et à la franchise du bilan final. Les conseils qui leur ont été prodigués étaient empreints d'expérience vécue. Ces oraux blancs, quelques jours seulement avant la véritable épreuve, leur ont permis de dédramatiser une épreuve où tout se joue et de corriger les imperfections ou travers encore manifestes.



Raymond SCIEUX
Personnel de direction honoraire
Académie de Créteil
rscieux@hotmail.com

EST-CE LE RÔLE DE NOTRE SYNDICAT ?

Est-ce le rôle du SNPDEN de procéder à de tels galops d'essai, de s'immiscer dans un genre qui n'est pas le nôtre alors qu'il existe dans chaque académie des formations officielles ? La réponse est oui. Il n'est pas question de remettre en cause ou de « doubler » ces formations académiques qui existent et remplissent leurs fonctions. Mais ce plus offert par notre syndicat est manifestement un souci de rester au plus près de ce qu'attendent nos futurs collègues, de les conseiller, d'échanger sur la profession et son avenir. Les candidats se sont montrés réjouis de cette initiative qui leur apparaît comme une plongée « in vivo » dans le métier. Cette expérience est dans la droite ligne de ce qu'offre notre syndicat: « propositions » et « service ». ☐

L'engagement, bien commun de direction et syndiqués du

Pour tout personnel de direction, la question de l'engagement est un sujet de réflexion constant. Il a déjà été un sujet d'interrogation au concours de personnel de direction et restera une question prégnante pour tout personnel de direction quant aux postures et prises de décisions à assumer. Le quotidien, notre positionnement, nos interrogations parfois quant aux injonctions de notre hiérarchie ou encore les postures des membres des équipes éducatives, nous amènent par moments à des questionnements, parfois à des déceptions, désillusions et aussi quelquefois à des illusions ou des échanges intellectuels fructueux et enrichissants. Cet engagement, qu'il soit pour découvrir un nouveau métier, progresser en terme de carrière ou encore pour avoir un rôle pédagogique plus déterminant au sein du système éducatif, est omniprésent, voire, parfois, bien au-delà de notre temps de travail.

Et pourtant les chiffres sont étonnants : malgré les difficultés de notre métier, de plus en plus de personnels tentent le concours et le taux de syndicalisation des personnels de direction est exceptionnellement élevé. Nous savons nous engager tant sur le plan professionnel que sur le plan syndical. A l'heure d'une possible refondation de l'engagement ou de « l'indignation », une simple réflexion sur le sujet pourrait nous éclairer aussi bien au plan syndical que professionnel sur un possible renouveau de l'engagement pour l'Éducation nationale qui aurait pour origine les personnels de direction et les corps intermédiaires.

QU'EST-CE QUE S'ENGAGER ?

L'engagement est une attitude qui consiste à intervenir dans la vie de la société. Il s'agit d'un mode de vie, d'une manière de voir l'existence qui transcende toutes les disciplines. Cependant, l'engagement prend un sens

différent selon le domaine concerné. Il peut notamment s'agir de l'engagement en tant qu'objet d'étude (en psychologie par exemple) ou en tant qu'attitude de revendication (en politique par exemple).

En ce qui concerne le champ professionnel, chacun appréciera quelle a été sa motivation au départ, son objet d'étude ou son positionnement afin de devenir personnel de direction.

En ce qui concerne les syndiqués, quelles que soient nos raisons de nous engager, les risques sont « mesurés » (absence de mutation ou de promotion) et notre engagement, qu'il soit professionnel ou syndical, est peu source de discrimination mais toujours remarqué. Derrière cet engagement, point de flagornerie... de la mesure et de la distanciation parce que nous ne devons pas oublier qu'aujourd'hui, lorsque nous nous engageons en politique, dans le syndicalisme, dans la vie associative, le risque est mesuré dans la Fonction publique et pesé dans les entreprises privées, ce qui n'était pas le cas de nos



Gwénaél SUREL
Bureau national
gwenael.surel72@wanadoo.fr

aînés qui, au milieu du vingtième siècle, risquaient plus régulièrement leur vie et/ou subissaient des brimades personnelles, sociales et de carrière.



des personnels SNPDEN ?

L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL ET SYNDICAL

Au-delà de notre engagement dans notre fonction, notre adhésion ou notre militantisme est un engagement qui *a priori* ne va pas de soi. Car il est bien un constat largement partagé par les salariés comme par les syndicalistes : le syndicalisme peut avoir mauvaise presse. Si les associations, les organisations humanitaires bénéficient d'une image attractive, les organisations syndicales traditionnelles souffrent de mauvaise réputation. Clientélisme, logique d'appareil et confusion entre syndicalisme progressiste et syndicalisme du « non », corporatisme et défense catégorielle... autant d'attributs qui viennent combler un déficit d'information évident sur le rôle des syndicats. Et pourtant notre pro-

fession est syndiquée à plus de 75 % et ce chiffre progresse régulièrement ; cette année encore, le nombre de syndiqués au SNPDEN a progressé de 3 %

C'est l'ensemble de nos engagements qui a permis, grâce à notre syndicat dans des périodes où le syndicalisme de cadre dans l'Éducation nationale était « complexe », d'obtenir la création du corps de personnel de direction puis de terminer nos carrières à un indice dont nos militants retraités ont longtemps rêvé. Ce sont ces anciens syndiqués qui ont su aussi permettre aux personnels de direction de devenir incontournables dans le paysage de l'Éducation nationale. Malgré la diminution de la crédibilité du syndicalisme, le SNPDEN a obtenu des avancées indéniables tant sur le plan de la carrière que dans le cadre du métier et de la pé-

dagogie, alors que tous les vents étaient contraires. Il existe quelques pistes d'explication qui sont notre quotidien professionnel et/ou la question des valeurs liées au service public, ainsi que le fait que le SNPDEN s'est toujours positionné en partenaire lucide, pragmatique, réformiste, constructif.

Le quotidien professionnel peut être le moteur de l'engagement syndical

Le syndicalisme permet de la lisibilité dans l'espace professionnel et, par le collectif, d'enrichir ses pratiques et sa réflexion. Pour une majorité de personnels de direction, là où engagement syndical et engagement professionnel pouvaient nourrir ensemble une dynamique d'intégration et d'ascension professionnelles et de promotion individuelle, les espaces d'activités semblent aujourd'hui de moins en moins conjoints. Cette idée de disjonction ou d'absence de conjonction n'interdit pas de penser les liens entre activité syndicale et professionnelle, notamment sous l'angle des compromis entre identité professionnelle et conditions d'exercice du métier. Mais cela met l'accent sur la mise à distance du travail opéré par l'action syndicale. En d'autres termes, l'engagement syndical apparaît comme un espace de construction ou de reconstruction (et de recomposition) de la dignité professionnelle. Confrontés à de multiples formes de reconnaissance dépréciative – pas de promotions ou pas de mutations – les cadres peuvent investir le syndicalisme pour résister aux tensions dont ils sont victimes. Le collectif peut parfois protéger, comme il peut aussi faire peur. C'est à la fois la question de la reconnaissance du sujet juridique (le respect de soi) et de l'identité





personnelle (l'estime de soi) qui est en cause. Le syndicat doit permettre cette distanciation par rapport au quotidien.

La symbolique des convictions et des valeurs

Si l'engagement est avant tout ancré dans la situation de travail, si l'implication syndicale se justifie par des problèmes concrets liés à l'application de nos droits et d'une réflexion collective au sujet du métier et de la carrière, le constat de ces situations est facilité par une sensibilité préalable à la lutte contre les injustices qui peut trouver son origine dans différentes circonstances personnelles et professionnelles et aux difficultés quotidiennes de la gestion d'un établissement. Les personnels de direction et cadres syndiqués pointent l'importance d'un sentiment d'injustice dans la mise en mouvement des individus, en particulier lors des mutations ou des promotions. Nous constatons le même écart entre la « valeur » que les individus pensent avoir et celle qui leur est renvoyée par une position professionnelle ou par une histoire familiale. Le rôle des commissaires paritaires en CAPA et en CAPN devient primordial tant dans le respect des règles et lois que dans le cadre d'une éthique syndicale travaillée collectivement dans le cadre de nos mandats et individuellement pour tous nos adhérents.

L'ENGAGEMENT, UN VÉRITABLE CONCEPT POUR CERTAINS, UNE VALEUR POUR D'AUTRES

Que l'on songe aux manifestations de notre syndicat en 1994 et en 2006 ou lors des réformes des retraites, beaucoup de nos militants et adhérents se sont engagés. Le corps des personnels de direction a engrangé des avancées significatives mais il est vrai aussi que, lors de ces dernières batailles syndicales (en particulier celle concernant les retraites), les résultats n'ont pas toujours été à la hauteur de l'espoir suscité, ce qui parfois a atteint nos propres valeurs. Le syndicalisme pourrait devenir un simple concept si les espoirs suscités n'étaient pas perçus comme un recul social. Pour ce qui est des militants, quelle que soit sa forme d'adhésion (individuelle, collective, d'opportunité ou un package des « premiers »), nous devrions être sur un engagement pour des valeurs. Aujourd'hui, l'engagement syndical est aussi celui du service apporté par l'organisation. Cela est peut-être légitime ou contestable mais cela doit nous permettre de réfléchir aux nouvelles formes d'engagement syndical.

LES ENGAGEMENTS ET LE SYNDICALISME, FORCES D'AVENIR

Les raisons de l'engagement dans un syndicat de cadres du service public sont multiples mais deux éléments construisent notre engagement: la réflexion collective au sens de l'intérêt général de l'école de la République et la prise de recul et une réflexion progressive par rapport au travail quotidien.

L'organisation de notre syndicat, présent dans tous les départements, mais surtout les liens entre les centres de décision et l'ensemble des personnels de direction nous ont permis d'être le plus souvent au plus près de nos adhérents. À chaque instant, dans chaque académie, département, nous sommes une force de propositions et d'indignations incontournable.

Mais cela n'est pas suffisant: nous devons continuer à nous engager collectivement à tout niveau, adhésion de service, adhésion avec un regard participatif à nos instances, militantisme parce que nos multiples instances ont besoin de militants. La question de notre nombre d'adhérents étonne toujours, parfois dérange, parce que ce sont nos engagements qui ont permis la reconnaissance de notre syndicat.

À l'heure où des inflexions s'engagent dans le cadre des ressources humaines et en particulier sur le bien-être au travail, à l'heure où l'individualisme au profit du participatif et du collectif s'émousse, à l'heure où les cadres de l'Éducation nationale devront accompagner l'école refondée ou fondue du XXI^e siècle, notre engagement est nécessaire, indispensable, obligatoire... Le Président de La République déclarait, lors de son hommage à Stéphane Hessel, combattant engagé: « C'était un appel non à la révolte mais à la lucidité, c'était et demeure une exigence d'action, une invitation puissante à l'engagement ».

Engageons-nous lucidement dans notre métier pour un syndicalisme progressiste, prospectif; agissons collectivement pour l'école et la société de demain. □

L'académie de Versailles

François TORRES
Secrétaire académique
francois.torres@ac-versailles.fr



Détachée en 1972 de la trop vaste académie parisienne, l'académie de Versailles est une géante par le nombre de ses élèves et de ses établissements. Si le territoire de l'académie est plus petit que d'autres, la diversité n'y est pas moindre. En termes de public comme de cadre de vie, les contrastes sont très accentués. Quoi de commun entre un collège situé aux portes de Paris, à portée de métro, et son équivalent rural, qui accueille au milieu de la plaine céréalière des élèves presque tous dépendants des transports scolaires? Au contraste des paysages s'ajoute la diversité des modes et des niveaux de vie, les plus favorisés et les moins favorisés étant tous deux sur-représentés, avec de forts contrastes géographiques.

QUATRE DÉPARTEMENTS QUI SONT AUTANT DE PETITES ACADÉMIES

Notre académie regroupe quatre départements : les Hauts-de-Seine (92), en première couronne de Paris et, du sud au nord, l'Essonne (91), les Yvelines (78) et le Val-d'Oise (95). Les Hauts-de-Seine, le plus urbain ; l'Essonne, entre ruralité et haute technologie ; les Yvelines, le plus contrasté, avec la population enseignante la plus âgée ; et le Val-d'Oise, le département le plus jeune de France. Il n'est donc pas étonnant qu'il comporte le plus grand nombre de collèges.

Le nombre des établissements fait de chaque département une petite académie, phénomène accentué par la pratique consistant à laisser une large autonomie aux directeurs académiques. L'autonomie départementale peut signifier davantage de proximité avec le terrain mais la tentation est grande qu'elle se traduise par quatre politiques indépendantes plutôt que par la déclinaison départementale d'une politique académique.

UNE SYNDICALISATION QUI PROGRESSE, DES RETRAITÉS ACTIFS

En légère progression ces dernières années, l'adhésion au SNPDEN montre la confiance que nous marquent largement les collègues. Aujourd'hui, 633 d'entre eux sont syndiqués au SNPDEN, ce qui le rend largement majoritaire parmi les personnels de direction. Parmi eux, 12 % de retraités ; au-delà de ses activités habituelles, notre groupe de retraités accompagne les futurs pensionnés afin de les garder actifs dans la vie syndicale.

LE SNPDEN AU SEIN DE L'UNSA, UNE PRÉSENCE RENFORCÉE

Cette progression des adhérents se retrouve dans les votes puisqu'aux élections en CAPA de 2011, nous avons obtenu 65,3 % des voix (61,7 % en 2008), ce qui nous a permis de garder 5 sièges sur 6. En CTA en revanche, les nouvelles règles de représentativité font

Versailles en chiffres : c'est aujourd'hui la première académie de France en nombre d'élèves avec 9 % de la population scolaire nationale. Cela représente 1,1 million d'élèves et près de 100.000 personnes qui travaillent pour l'Éducation nationale. Les établissements secondaires publics sont nombreux : 423 collèges, 73 lycées généraux et technologiques, 72 lycées polyvalents, 50 lycées professionnels, sans oublier les 8 EREA. 181 établissements privés sous contrat concurrencent les établissements publics, en particulier dans les zones géographiques les plus favorisées.

que nous n'avons qu'un seul élu UNSA. Néanmoins, dans le département des Yvelines, le secrétaire départemental est membre du comité technique départemental. En outre, dans les trois autres départements, l'UNSA dispose d'un élu au comité technique qui doit faire entendre le SNPDEN à titre d'expert à chaque fois qu'un point à l'ordre du jour le nécessite.

Pour confirmer notre présence active au sein de notre fédération, un membre du bureau versaillais est chargé des relations avec l'UNSA-Education et deux membres du SNPDEN-Versailles ont été élus au bureau fédéral régional de l'UNSA-Education. Dans le cadre de l'UNSA-Education-Ile-de-France, nous avons ainsi pu rencontrer le syndicat UNSA des personnels territoriaux pour aborder les questions liées aux personnels territoriaux exerçant dans nos collèges et nos lycées.

LE DIALOGUE AVEC LE RECTEUR ET SES SERVICES

Notre représentativité permet de faire de nous un interlocuteur incontournable pour l'administration de l'Éducation nationale et pour les collectivités territoriales. En janvier 2013, le recteur Duwoye a succédé au recteur Boissinot, avec qui nous avons travaillé de façon constructive pendant neuf ans. Dès notre première audience, il nous a annoncé sa volonté de travailler dans la continuité. Depuis les dernières élections professionnelles, nous avons notamment obtenu :

- la mise en place d'un protocole d'accompagnement des personnels de direction. Il s'agissait d'obtenir du recteur qu'une procédure soit établie pour aider les collègues lorsque des difficultés surviennent dans un établissement, sans attendre une crise ouverte. Le texte adopté reprend la quasi-totalité de nos demandes. Nous restons attentifs à sa mise en œuvre ;
- la mise en place de mesures de rattrapage pour les collègues qui n'avaient pas bénéficié de la part « résultats » de l'IF2R ;
- le désamorçage d'une récente tentative visant à faire évaluer les chefs-adjoints par les chefs et la réaffirmation du rôle d'évaluateur des DASEN et de leurs adjoints.

L'ACTIVITÉ DES COMMISSIONS ET DU GROUPE DE TRAVAIL TRANSVERSAL

Vigilante et réactive face à l'actualité, notre section académique provoque aussi des débats de fond, y compris quand elle sait que le consensus ne sera pas immédiat.

Des commissions thématiques dynamiques préparent, avant chaque CSN ou congrès, des motions et des contributions. Nos chantiers actuels :

- le renouvellement des cadres syndicaux et la participation des femmes à nos instances ;
- l'orientation librement choisie par les parents à la fin de la 3^e ;

- l'évolution de notre statut (cotation des emplois, corps unique d'encadrement supérieur) ;

- les marqueurs de l'autonomie de l'établissement dans les futures conventions tripartites.

Parallèlement, un groupe de travail transversal a œuvré sur l'accompagnement des personnels de direction. Le dispositif obtenu du recteur fait référence à deux droits fondamentaux :

- le droit d'être accompagné en cas de difficultés rencontrées au sein de l'EPL ;
- le droit d'être informé des signaux d'alerte ayant fait l'objet de remontées auprès des autorités académiques.



Ce groupe a ensuite élaboré un document qui se veut une charte de passation entre les personnels de direction. Son prochain chantier : les relations entre chefs et chefs-adjoints.

Ces débats concernent logiquement tous nos adhérents et pas uniquement les collègues élus dans les instances syndicales. Ainsi la commission « vie syndicale » s'est dotée de son propre forum Internet pour y faire vivre ses débats (<http://vie-syndicale.les-forums.com/forums/>).

Il m'a semblé de la mission du secrétaire académique d'introduire cette collégialité, cette délégation des rôles, fédératrices à mes yeux de propositions et ouvrant ainsi, j'en suis convaincu, davantage d'espace au cœur de notre syndicat pour les nouveaux venus.

La section départementale des Hauts-de-Seine

Marie-Alix LEHERPEUR
Secrétaire départementale
marie-alix.leherpeur@ac-versailles.fr



Élue secrétaire départementale des Hauts-de-Seine pour la première fois en 2011, j'avais pu découvrir la réalité contrastée et complexe de ce département comme membre du bureau pendant un mandat.

Le 92 est un des départements français que personne ne peut ignorer : son PIB, les personnalités passées et présentes de son conseil général, sa densité urbaine, son quartier d'affaires dont la dernière tour domine par sa hauteur l'ensemble des bâtiments nationaux, toutes ces réalités sont à prendre en compte mais ne se suffisent pas. La boucle nord de la Seine et certains quartiers du sud du département n'ont rien à envier aux difficultés sociales de la Seine-Saint-Denis. Cependant, la proximité géographique de la capitale et l'augmentation forte du prix de l'immobilier, même dans des villes autrefois délaissées par les classes moyennes, engendrent une réelle évolution de la physionomie de certaines communes et génèrent autant de défis pour l'enseignement public.

Environ 150 établissements publics d'enseignement sont implantés sur le département, presque 300 personnels de direction y exercent. La mobilisation syndicale y est plus compliquée que dans d'autres départements de l'académie : les collègues se déplacent difficilement en assemblée générale départementale, même si l'on assiste actuellement à une hausse réelle de leur participation et de leurs sollicitations syndicales. Une première formation locale SNPDEN-UNSA aura lieu afin d'élargir le vivier des adhérents investis dans nos instances ; une action particulière en direction des collègues femmes et adjoints a déjà permis une meilleure représentativité au sein du bureau.

LES RELATIONS AVEC LA DIRECTION ACADÉMIQUE ET AVEC LE CONSEIL GÉNÉRAL

Elles prennent deux formes : des audiences à la demande du syndicat afin d'évoquer les diverses problématiques et difficultés qui émaillent l'année scolaire des personnels de direction ; des groupes de travail, à la demande de l'administration, afin de travailler avec d'autres représentants sur des questions soulevées en audience ou décidées par notre hiérarchie.

L'absence de dialogue social systématique avec le conseil général appartient désormais au passé. Notre section départementale a obtenu que se réunisse régulièrement un groupe de contact avec les représentants des chefs d'établissement afin de permettre une réelle concertation sur tous les thèmes.



DANS MES FONCTIONS DE SECRÉTAIRE DÉPARTEMENTALE

J'ai souhaité et instauré des échanges plus nombreux, plus solidaires et créateurs de liens, voire de convivialité, entre collègues, des relations régulières et constructives avec les autorités de tutelle afin d'obtenir une réelle prise en compte de nos demandes. Avec l'ensemble des collègues du bureau, nous nous efforçons d'incarner un syndicalisme progressif, force de propositions, et proche de ses adhérents afin de pouvoir répondre à leurs attentes. Bien des défis stimulants nous attendent encore : nous les relèverons collectivement, notamment en nous efforçant d'avoir des instances dont la composition est représentative de nos adhérents. Le renouvellement des cadres syndicaux est une chance pour enrichir notre réflexion collective, une nécessité pour pérenniser notre action.

Notre inquiétude face à la logique libérale dans le Val-d'Oise

Philippe LAMY
Secrétaire départemental
section.snpden.unsa.95@gmail.com



Depuis toujours, les élus du Val-d'Oise ont engagé une politique ambitieuse de développement des actions éducatives avec notamment un soutien fort des projets des 109 collèges du département. Les relations des élus du CG 95 avec les représentants du SNPDEN sont constructives et courtoises et nous sommes reçus régulièrement en délégation.

Des dispositifs phares tels « Resto collège » (qui a introduit le quotient familial à la demi-pension) ou le développement des usages numériques dans les collèges se poursuivent. Cependant nous constatons que le projet politique de l'éducation envers les collégiens du Val-d'Oise change. Une approche plus libérale et comptable est mise en œuvre.

UNE GOUVERNANCE PLUS CENTRALISÉE ET REGROUPEE

Nous constatons que la gestion locale tend à disparaître pour une gouvernance plus centralisée et regroupée. Des choix stratégiques s'opèrent et le repositionnement de la collectivité vers ses prérogatives d'entité départe-

mentale entraîne une diminution ou disparition d'actions et de soutiens envers le public collégien. Le volume et la diversité des actions éducatives diminuent et l'auto-financement des collèges augmente.

Au niveau des budgets, la disparition de la dotation spécifique d'entretien (10.000 euros par an) a pour conséquence l'augmentation des charges, obligeant à des choix financiers souvent loin des besoins pédagogiques. L'autonomie financière des collèges diminue et les choix pédagogiques sont ainsi impactés. Cela remet en cause les fondements mêmes des valeurs que nous souhaitons porter.

Nous resterons vigilants face à ces nouvelles orientations et ne manquerons pas de faire savoir nos réserves ou craintes de voir l'offre éducative du conseil général du Val-d'Oise diminuer en direction de notre public qui, nous le rappelons, est un des plus nombreux en France.



Une académie attractive, avec des enjeux différents d'un département à l'autre

Pierre CARBAJO
Commissaire paritaire national
pierre.carbajo@ac-versailles.fr



Là encore, la taille de notre académie impose une déconcentration départementale du travail du commissaire paritaire national. Ainsi il est d'usage que celui-ci intervienne dans chaque AGD pour présenter les opérations de mutation et conseiller les collègues. En effet, les logiques de mobilité sont souvent intra-départementales, d'autant plus qu'il existe une très grande diversité de types d'établissement dans des zones géographiques restreintes. L'attractivité parisienne est l'autre paramètre à prendre en compte.

Comme partout en France, la logique du mouvement induit que les taux de pression sont toujours plus importants sur les postes urbains mais la répartition de la population francilienne fait qu'en dehors de quelques zones autour de Versailles et de Saint Germain-en-Laye, plus on se rapproche de Paris, plus les postes sont demandés. C'est ainsi qu'un collège de 1^{re} catégorie, situé à proximité du métro dans les Hauts-de-Seine, peut être demandé par de nombreux collègues. Cette attractivité des Hauts-de-Seine engendre deux effets :

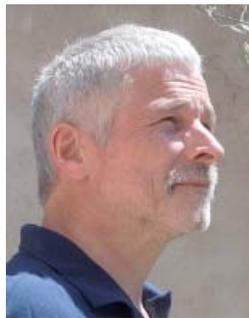
1. L'affectation sur des postes de chef par des collègues déjà chefs des

autres départements de l'académie ou parfois de province qui souhaitent se rapprocher de Paris ;

2. La difficulté pour les adjoints du département d'obtenir rapidement un poste de chef dans les Hauts-de-Seine.

Cependant, l'importance et la diversité de l'offre dans l'académie permettent aux collègues, en jouant sur la mobilité et en adoptant des stratégies adaptées, des constructions de carrière cohérentes et enrichissantes.

Laurent REGNIER
Commissaire paritaire académique
snpden95@gmail.com



DES COMMISSAIRES PARITAIRES ACADÉMIQUES ACTIFS ET FORCE DE PROPOSITIONS, MOBILISÉS ET RÉACTIFS

Que ce soit pour les promotions, les contestations de lettres-codes, les listes d'aptitude et désormais la titularisation des stagiaires, mais aussi pour ce qui concerne le classement des EPLE, les



commissaires paritaires de notre académie sont impliqués et vigilants, sollicités et attentifs, écoutés et finalement entendus.

Ils sont à l'origine d'une réelle transparence dans la promouvabilité des collègues, grâce à leur volonté tenace de faire établir par la division de l'Encadrement une liste critériée acceptée par le recteur, où apparaissent des coefficients, liste qui permet à chacun de bien comprendre son rang de classement.

Ils sont aussi à l'origine de « l'effet mémoire » qui permet aux quelques collègues proposés sur la liste mais non promus, de bénéficier de points supplémentaires en l'année N + 1.

La connaissance qu'ils ont des dossiers et des situations leur permet de mettre un point d'honneur à obtenir toutes les explications des DASEN concernant les commentaires et lettres-codes lors de la CAPA de contestation car ceux-ci sont parfois en contradiction avec une évaluation antérieure et parfois récente.

Ils ont obtenu que prévalent les années effectives d'exercice en qualité de faisant-fonction pour le rang de classement sur liste d'aptitude et non le seul avis des DASEN.

Ils ont enfin contribué efficacement à maintenir certains établissements dans leur catégorie lors du dernier classement des EPLE.

J'aimerais bien t'aimer LILIE ou un ENT pas très net...

Laurent FOUILLARD
Secrétaire académique adj.
Chargé de l'enseignement
technique et professionnel
laurent.fouillard@ac-versailles.fr



Que de chemin parcouru depuis 2003 lorsque la région Ile-de-France propose à quelques EPLE des académies franciliennes d'expérimenter un nouvel environnement de travail, un ENT qui n'a pas encore de nom. Répondant à la fois aux innovations technologiques et à un besoin des établissements, cet ENT doit proposer des services à l'ensemble des usagers, services eux-mêmes organisés par les établissements scolaires.

C'est en 2009 que nous ferons la connaissance de « LILIE ». « Le début d'une belle histoire d'amour, qui sait »... Sur l'académie de Versailles, LILIE est encore aujourd'hui un outil de travail nouveau qui a subi une déferlante

d'opérations de déploiement et d'améliorations rapprochées qui ont mis rapidement les établissements en difficulté. Nous notons des problèmes de réseau et de débit, d'annuaire fédérateur, d'interruptions répétées, d'environnement incomplet... Bref, de nombreux dysfonctionnements qui n'ont pas facilité son déploiement et qui ont même créé des crispations chez beaucoup d'entre nous.

Nos relances répétées auprès de la communauté scolaire lors des phases de rentrée, souvent soldées par des échecs, montrent l'incapacité à réagir rapidement du prestataire. Nous connaissons bien les enjeux en cette période et peut-être a-t-il été maladroit de miser sur des lancements successifs à cette période de l'année...

8 % DE SATISFAITS !

Une enquête auprès des adhérents franciliens (Paris-Créteil-Versailles) est lancée en février 2013. 44 % des 469 lycées régionaux ont répondu. Le taux de satisfaction est de 8 % seulement. Le produit doit donc changer ou évoluer.

L'enquête auprès de nos adhérents a été mise en avant par la section académique pour obtenir des change-

ments. Et cela a marché. Nous sommes désormais systématiquement invités – et présents! – aux réunions de pilotage de l'ENT. Mieux, nous avons obtenu un changement de logique de la part de la région Île-de-France; la nouvelle version de LILIE, qui est actuellement en préparation, sera centrée sur les établissements et leurs outils et non sur les rigides applications rectorales. En effet, face à la situation d'un ENT difficilement exploitable, les EPLE avaient trouvé des solutions qui se rapprochaient d'un ENT, en combinant: réseau pédagogique + logiciel pour les notes et absences + site internet + cahier de textes. Cependant, il manquait la dimension « relation vers l'extérieur » dans nos échanges.

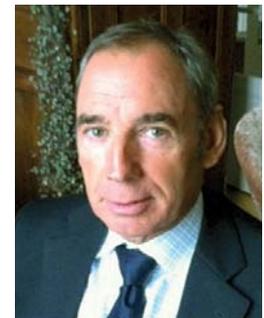
Il est désormais possible d'espérer que l'important effort financier consenti par la région aboutira à un outil fonctionnel.

*J't'aime bien LILIE,
mais j'ai du mal à vivre cette vie.
J't'aime bien LILIE,
quand tu m'souris.
Tu es le « i » du mot « souci »,
tu es le « i » du mot « envie ».
J'attends mon paradis.*

(D'après « J't'aime bien Lili » de Philippe Chatel)

Un exemple de la charte de pa personnels de

Patrick SORIN
Secrétaire académique adjoint
Chargé des lycées
patrick.sorin@ac-versailles.fr



Nous avons décidé de nous intéresser à un sujet souvent considéré comme une « boîte noire »: la passation entre personnels de direction. Faisant le constat que les passations obéissaient souvent à une « logique de l'aléatoire », il nous a semblé utile de travailler à l'élaboration d'une charte fondée sur des valeurs auxquelles nous sommes très attachés: la continuité du service public, le sens des responsabilités, la transparence, la solidarité.

Spontanément un groupe de travail d'une douzaine de collègues, membres du BA, s'est constitué en commençant par identifier un triple objectif:

Responsables académiques		
LGT et CPGE :	Patrick Sorin	
LPO :	Laurent Fouillard	
COLLÈGES :	Christine...	
Responsables de com...		
Métier :	Pierre Au...	
Carrière :	Vincent...	
Pédagogie :	Christine...	
Vie syndicale et la...	Xavier Martin...	
Titulaires :		François T...
Stagiaires :		Noëlle...

travail transversal : collaboration entre direction

- promouvoir la notion de « responsabilité partagée » entre « l'entrant » et le « sortant » sur une période allant de la nomination... au bilan de gestion ;
- développer une culture de l'entraide en installant le sortant dans une posture de « mise à disposition » vis-à-vis de son successeur ;
- enfin, proposer une démarche rationnelle, structurée autour de quelques éléments incontournables : un calendrier, une liste de documents portant sur la connaissance de l'EPL, un état précis de la préparation de la prochaine rentrée, les bonnes questions à (se) poser pour percevoir l'identité d'un établissement...

Le document se voulait simple à lire. Au final, un « quatre pages », excellemment mis en forme par l'un de nos collègues proviseurs, a été présenté pour validation en CSA puis en AGA. Il a été décidé d'envoyer cette charte à tous les collègues syndiqués de l'académie de Versailles ayant obtenu satisfaction lors des différentes phases du mouvement 2013. Autre public visé : les lauréats concours lors de leur première affectation. Tous en seront destinataires.



Un chef-adjoint au bureau académique

Stéphane SEBERT-MONTELS
Principal-adjoint
Membre du bureau académique
stephane.sebert-montels@ac-versailles.fr



J'ai enseigné plusieurs années l'histoire-géographie dans l'académie de Versailles avant de la quitter pour celle de Montpellier, où le SNPDEN m'a chaleureusement accueilli. De retour à Versailles en tant que personnel de direction, il m'a semblé naturel de m'investir dans la vie syndicale.

Je me suis présenté au CSA puis au BA. Élu depuis l'automne 2011, j'y assure un rôle actif notamment en tant que secrétaire de séance du CSA et du BA. Depuis ce poste d'observation, j'ai pu apprendre beaucoup de choses sur l'académie, les nuances entre les départements et me tenir au courant des débats qui traversent notre profession. Je me suis peu à peu investi dans le travail passionnant des commissions et du groupe transversal en participant à la préparation du congrès de Lille et maintenant à ses suites. J'ai aussi pu tisser des liens plus personnels avec certains collègues dont je n'aurais pas fait la connaissance autrement.

PARTICIPER À LA VIE DU SYNDICAT

C'est pour les chefs-adjoints un moyen de sortir de leur établissement, de défendre leurs intérêts propres et aussi de ne pas enfermer leur pratique professionnelle dans une relation bilatérale avec leur chef, que leur duo professionnel soit harmonieux ou pas.

UN ENGAGEMENT PLUS FORT DES ADJOINTS

Je suis actuellement le seul chef-adjoint élu au bureau académique et j'ai du mal à comprendre pourquoi. Dans la réflexion menée au niveau académique sur la représentativité, nous sommes nombreux à souhaiter un engagement plus fort des adjoints, majoritaires dans le corps et parmi les syndiqués. Certains sujets nous concernent tous : défense du corps unique des personnels de direction, relations entre chefs-adjoints et chefs, personnels en difficulté. D'autres sont plus particuliers aux adjoints : notre place dans l'équipe de direction, notre reconnaissance par les autorités académiques, notre autonomie dans notre délégation, les relations avec l'adjoint-gestionnaire, l'accès à l'information... Autant de thèmes sur lesquels la parole des chefs-adjoints doit être portée avec conviction. Et pour le faire de façon représentative, il faut que nous soyons nombreuses et nombreux à nous présenter aux prochaines élections. D'autant plus que, sauf choix personnel par nature respectable, la vocation d'un adjoint n'est pas de le rester toujours. □

L'actualité
vous interpelle ?
Un article vous donne
envie de réagir ?

Direction vous donne
la parole. Vous êtes
syndiqué, actif ou
retraité, faites-nous
partager votre réflexion
sur l'exercice du métier,
sur votre carrière, sur
les évolutions du
système, sur votre
vision de la vie
syndicale...

Merci
d'adresser
vos contributions
à Isabelle Poussard,
permanente au
SNPDEN
(isabelle.poussard@snpden.net)
et,
pour nous
faciliter la tâche,
de préférence
en texte (Times 12),
sans mise en forme
ou mise en page.

Les propos exprimés
dans cette tribune libre
n'engagent que leur auteur.

La naissance du décret du 11 avril 1988



Guy Bourgeois
Directeur adjoint du cabinet
de René Monory
(avril 1986 - mai 1988)

La refonte du statut des chefs d'établissement du second degré a déclenché, entre 1987 et 1988, une bataille inter-ministérielle d'une exceptionnelle ampleur: René Monory a été accusé de saper les fondements du statut de la Fonction publique! L'histoire lui a donné raison et, pour moi, c'est une grande fierté d'avoir été, à ses côtés, la cheville ouvrière de ce dossier, dont le bon aboutissement n'a plusieurs fois tenu qu'à un fil...

HISTOIRE D'UNE IMPASSE

Jusqu'au décret du 11 avril 1988, le chef d'établissement était un enseignant nommé sous « statut d'emploi ». La théorie voulait qu'il conserve son appartenance à son corps d'origine, dans lequel il avançait et était régulièrement promu. Quand il était défaillant, le « statut d'emploi » devait permettre de le décharger de ses fonctions et de le réaffecter sur un poste dans son corps d'origine.

Le problème, c'est que cette théorie n'avait jamais fonctionné. Pour rendre les postes attractifs, on avait instauré des bonifications indiciaires. Les avancements des chefs d'établissement dépendant de l'avis des commissions paritaires représentant les corps d'origine et de syndicats peu enclins à soutenir leurs dossiers, les chefs d'établissement voyaient, en contrepartie de leurs bonifications indiciaires, leur carrière freinée et risquaient de perdre beaucoup en retournant dans leur corps d'origine. La seule voie de progression était la mutation sur un poste plus important. Un chef d'établissement qui ne faisait jamais acte de candidature au mouvement était inamovible, sauf si l'administration faisait appel au « retrait d'emploi » théoriquement permis par le « statut d'emploi ».

Mais l'impasse était alors totale: le « retrait d'emploi » ou sa forme atténuée de la « mutation dans l'intérêt du service » ne sont pas, en droit, des sanctions disciplinaires et la jurisprudence du Conseil d'État a multiplié les garanties de procédures. Impossible de retirer son emploi à un chef d'établissement pour insuffisance professionnelle: si c'est une sanction disciplinaire, la commission administrative paritaire du corps enseignant d'origine va se déclarer incompétente pour juger un chef d'établissement; si ce n'est pas une sanction disciplinaire, la commission consultative spéciale n'a aucune raison de donner un avis

favorable. Et chaque fois que le ministre ou l'administration a voulu passer outre, l'annulation par le tribunal administratif a suivi...

C'est ainsi, malheureusement, que quelques chefs d'établissement, notamment défaillants, étaient devenus inamovibles et, au grand dam de tous ceux qui accomplissaient leur métier avec dévouement et compétence, jetaient le discrédit sur leur profession et, au-delà, sur l'institution tout entière qui voyait avec impuissance nombre d'établissements laissés à la dérive... Dans la refonte du statut des chefs d'établissement, il s'agissait de cela. Mais il s'agissait de bien plus que cela.

Le métier de chef d'établissement était en évolution rapide et profonde. L'enseignant avi-



sé qui, autrefois, accompagnait et conseillait ses jeunes collègues devait laisser place à un « chef d'entreprise » : avec la décentralisation, les représentants des collectivités territoriales faisaient leur entrée dans les conseils d'administration des lycées et collèges. Le développement des formations en alternance obligeait les chefs d'établissement à négocier avec les entreprises voisines. Plus encore, la prolongation de la durée de la scolarité – vers les 80 % de bacheliers – venait modifier en profondeur les populations scolaires et la gestion de la masse et de l'hétérogénéité mobilisait des savoir-faire inédits à cette échelle.

Dans ce contexte, le métier de chef d'établissement était de-



venu un métier impossible et avait perdu, petit à petit, son attractivité. L'administration avait multiplié les bricolages pour pourvoir les postes.

Ainsi, parmi les proviseurs de lycée, de plus en plus nombreux étaient les « faux agrégés » nommés au « tour extérieur », auxquels les lycées les plus prestigieux devaient néanmoins rester fermés. Comme un principal de collège devait être un certifié, on a ouvert des voies de promotion dans le corps des certifiés aux conseillers d'éducation pour leur permettre de devenir chef d'établissement. En même temps, on réservait pour la promotion de PEGC les postes de principaux-adjoints de collège.

La limite de l'absurde était dépassée dans les lycées professionnels : il fallait être professeur de lycée professionnel pour devenir proviseur de lycée professionnel. Il était alors possible à ce proviseur de poursuivre sa carrière en devenant professeur certifié, comme conseiller principal d'éducation. On prétendait vouloir assurer la réussite des lycées professionnels mais les meilleurs de leurs proviseurs devaient les abandonner pour obtenir leur promotion... en qualité d'adjoint, alors qu'à côté, un agrégé d'histoire pouvait devenir proviseur d'un lycée technologique. Un professeur certifié pouvait devenir censeur de lycée ou principal de collège. Mais le choix devenait irréversible : impossible pour un censeur de lycée de devenir principal

de collège et inversement : chacun dans sa case !

L'accès à toutes ces fonctions se faisait par inscription sur des listes d'aptitude, sur proposition des inspecteurs d'académie, puis des recteurs. L'administration, en théorie pour empêcher le « copinage », imposait qu'un candidat inscrit sur une liste d'aptitude soit nommé dans une autre académie. Pour se « débarrasser » d'un enseignant, d'un conseiller d'éducation, d'un adjoint, d'un chef d'établissement dont, à tort ou à raison, un inspecteur d'académie et un recteur, ne voulaient plus, il leur suffisait de l'inscrire sur la liste d'aptitude correspondante, de lui constituer le meilleur dossier possible et d'attendre sa nomination dans une académie voisine. Le comble de la perversité avait été atteint !

HISTOIRE D'UNE BATAILLE

René Monory se convainc vite que l'Éducation nationale restera ingérable tant que ce cercle vicieux prévaudra : moins les postes sont attractifs, plus le niveau des candidats inscrits sur les listes d'aptitude baisse et plus le nombre d'établissements dirigés par des chefs d'établissement incompetents, mais immovibles, va aller croissant. Le nouveau statut veut le rompre : il va créer deux corps de chef d'établissement, auxquels on accèdera désormais par concours, un « corps d'élite » constitué

des proviseurs de lycée – y compris les lycées professionnels – et le « bataillon » de tous les autres, principaux de collège et adjoints. Les membres de ces corps auront leurs carrières propres, revalorisées, mais seront nommés, dans leurs établissements, sur des emplois ; ils recevront une rémunération complémentaire qui dépendra de la fonction exercée – chef d'établissement ou adjoint – ainsi que de la nature et de la taille de l'établissement. Toutes les cloisons vont tomber, entre les métiers, entre les établissements.

Mais le ministère des Finances s'oppose au projet. Il veut bien d'une revalorisation mais il considère que créer des corps pour nommer ensuite leurs personnels sur des emplois est une hérésie, contraire aux statuts de la Fonction publique. Le ministère de la Fonction publique se rallie à son avis.

La réunion d'arbitrage à Matignon à laquelle je suis chargé de défendre le dossier est sanglante. René Monory m'a donné un mandat impératif : ou j'obtiens gain de cause, ou j'annonce que le dossier va remonter au Premier ministre. Quand, à la fin de la réunion, j'annonce que René Monory va demander rendez-vous à Jacques Chirac, je reçois une des plus belles « engueulades » que l'on puisse imaginer : je suis accusé, ni plus ni moins, d'être déloyal envers l'État !

Mais René Monory va convaincre le Premier ministre et une communication

en Conseil des ministres annonce, le 25 novembre 1987, le dispositif retenu. La consultation des conseils statutaires va pouvoir commencer. Le comité technique paritaire ministériel donne lieu à un violent affrontement entre le représentant de la FEN, qui dénonce la volonté du ministre de renforcer la hiérarchie qui pèse sur les enseignants, et le représentant du syndicat national des professeurs de lycée professionnels, lui-même membre de la FEN, qui soutient le projet: le texte sera adopté à une voix de majorité.

Au Conseil supérieur de la Fonction publique, toutes les fédérations de fonctionnaires s'associent pour repousser le texte en raison des atteintes qu'il porterait au statut de la Fonction publique. Le Gouvernement passe outre cet avis négatif et saisit le Conseil d'État.

Et là, il se produit quelque chose d'incroyable: le rapporteur est favorable au texte mais, convaincu de l'hostilité de la section du Conseil devant laquelle il va rapporter, il décide de rédiger un rapport tout particulièrement motivé. Il indique n'avoir trouvé aucune disposition du statut général pour s'opposer à la réforme proposée. Il déclare: « Au point de vue de l'opportunité et de l'intérêt du service public, la réforme proposée représente un indiscutable progrès par rapport au système qui obligeait à des acrobaties dans les statuts des corps enseignants pour assurer une carrière

convenable aux intéressés, et attribuait par simple affectation des emplois identiques à des personnels d'une dizaine de corps distincts ».

VERS UNE INNOVATION SALUTAIRE

Le 9 mars 1988, le texte est enfin inscrit à l'ordre du jour de la section compétente du Conseil d'État. Chacun s'est préparé pour un débat long et difficile. Mais le président de la section est résolument opposé au texte; il n'entend pas les arguments du rapporteur, déclare intouchable le statut de la Fonction publique et conseille au Gouvernement de procéder par voie législative. Sans aucun débat, l'affaire a été expédiée en un quart d'heure.

Coup de force pour coup de force: après une telle attitude, René Monory n'a pas de mal à convaincre le Premier ministre de passer outre l'avis négatif du Conseil d'État et de signer le décret, que le *Journal officiel* publie le 13 avril 1988.

Après une telle bataille, le risque était élevé de retrouver sur la liste des « textes scélérats » promis à une abrogation rapide après le changement de majorité et de Gouvernement. Il n'en a rien été. Un point de non-retour avait été atteint. Dans leur très grande majorité, les chefs d'établissement avaient adhéré à leur nouveau statut; le nouveau ministre ne pouvait pas prendre le risque de le leur retirer.

Avec le temps, il est notoire que cette forte innovation consistant à recruter les per-

sonnels de direction dans des corps spécifiques pour les affecter ensuite sur des emplois n'a pas fait exploser le statut de la Fonction publique! Bien au contraire, elle y a apporté une innovation salubre. Le décret du 11 décembre 2001, treize ans plus tard, en introduisant l'obligation de mobilité, est venu parachever un édifice aux fondations solides. □

Retrouvez sur le site du SNPDEN (rubrique « vidéos ») de courts extraits d'une intervention de Jean-Jacques Romero, ancien secrétaire général, qui évoque cette période fondatrice.

Article publié dans les *Cahiers de la fonction publique*, n° 329, janvier-février 2013.



Schizophrénie aiguë : l'orientation française



Jean-Luc Bourgognon
Principal
Collège Binquenais
Rennes

LES RACINES DU MAL

Un travail reste à faire (ou bien peut-être est-il fait et mériterait d'être mieux connu de nous) qui consisterait à comprendre pourquoi la France a, dans son discours scolaire, méprisé son secteur industriel, son outil productif, pour hisser au plus haut rang les seules valeurs construites dans le cénacle de l'abstraction. L'histoire de notre école, de nos universités, de nos syndicats et de notre pensée politique devrait se croiser là pour nous aider à sortir un jour de cette aberration.

En effet, aux familles nous posons la question de l'orientation pour leurs enfants en terme d'« orientation » alors qu'elles ont bien perçu que les options que nous offrons ne se valent pas en termes de destin social. Même s'il arrive heureusement que des élèves qui sont passés par la voie professionnelle parviennent à des postes de responsabilité, à des postes de dirigeants d'entreprise, à des

salaires parfois tout à fait corrects, il n'en reste pas moins que, pour la majorité d'entre eux et pour la représentation qui en ressort, les postes, les salaires et les conditions de travail sont en général

moins gratifiants que ceux auxquels donne accès la voie générale.

Plus près de notre quotidien, dans notre discours institutionnel, le serpent de mer de la revalorisation des filières technologiques et professionnelles finit, par son impuissance même et sa sempiternelle réitération, par signifier le contraire de ce qu'il dit rechercher : si nous n'avons pas été capables de revaloriser ces voies, c'est parce qu'elles n'ont pas la

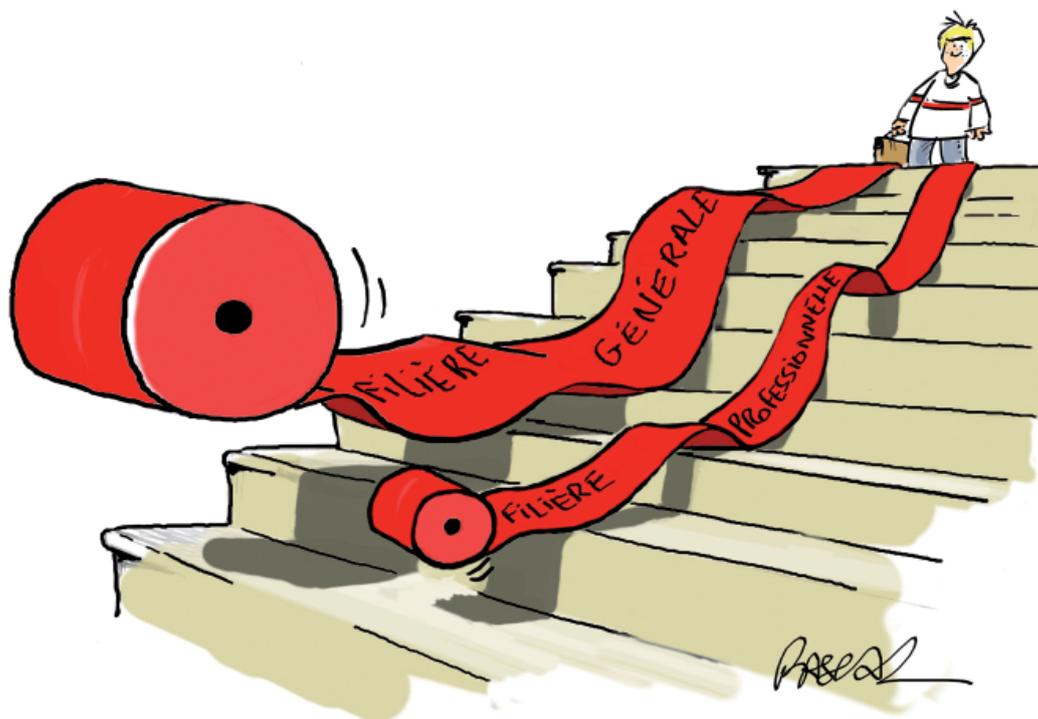
même valeur que les autres en termes sociaux et une communication qui ne s'appuie pas sur une réalité, cela s'appelle du mensonge.

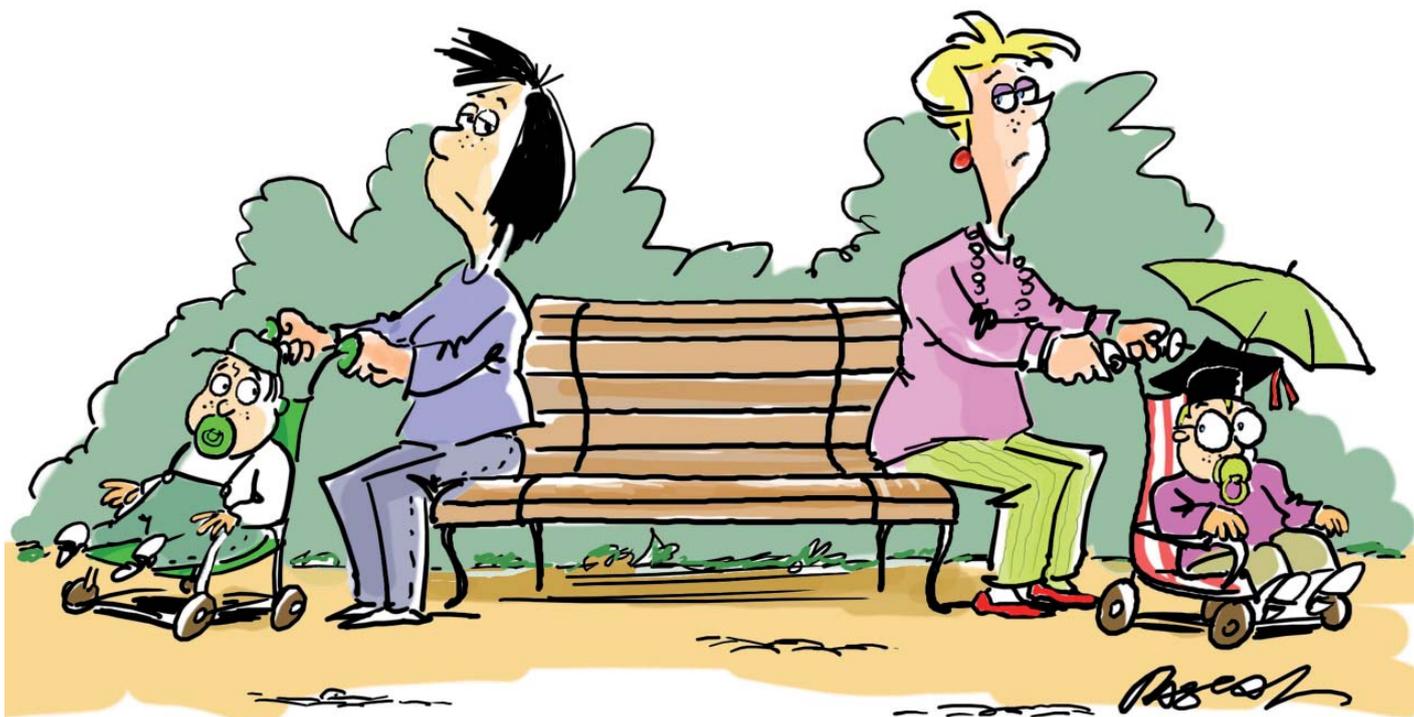
Un signe nous trahit auprès des familles : nous ne par-

Nous sommes placés, en France, devant une tâche impossible, comme s'il y avait deux races écolières

lons « orientation » (entendre « sélection ») que pour les élèves qui sont « en difficulté » (entendre « incapables de suivre la filière générale ») à qui on demande alors de « choisir » (entendre « se résigner à ») une filière, voire un métier dès quinze ans.

Nous sommes placés, en France, devant une tâche impossible, comme s'il y avait deux races écolières : les héritiers qui, passés par l'enseignement général, ne se retrouvent dans l'industrie que pour diriger des hommes et des femmes qu'ils n'ont jamais côtoyés (ceux-là, partis des bons quartiers dans de bonnes familles, sont choyés jusque dans les bons lycées, dans les classes prépas, les grandes écoles) ; les autres, qui ne peuvent entrer dans le système productif qu'en ayant été étiquetés, à un moment ou à un autre de leur vie, comme « en échec », « en difficulté », « incapable », « mauvais élève » (ceux-là sont éloignés des premiers dès la troisième de collège, pour ne les revoir que le jour où ils devront leur obéir).





Le discours de l'« orientation » renforce en France la muraille sociale. Cela affaiblit notre pays, divise la population, prive l'appareil de production d'individus de qualité qui pourraient faire sa force en ajoutant, à la qualité française reconnue, la puissance de son appa-

reil productif. Que personne, dans le cercle des industriels, des chefs d'entreprise, des responsables techniques, des ministères concernés n'ait fait l'effort, un jour, de taper du poing sur la table et de crier « Ça suffit ! » laisse pantois. Il y a, c'est évident, des industriels qui pensent que la situation actuelle est imbécile. Il y a des intellectuels qui travaillent à combler le vide du discours sur la technique. Il y a des professeurs qui se morfondent devant la pauvreté de l'enseignement technologique en France. Il

Cette coupure des enseignements, cette ignorance réciproque, cette cécité entretenue entre élites sont une catastrophe pour tous

reil productif. Que personne, dans le cercle des industriels, des chefs d'entreprise, des responsables techniques, des ministères concernés n'ait fait l'effort, un jour, de taper du poing sur la table et de crier « Ça suffit ! » laisse pantois. Il y a, c'est évident, des industriels qui pensent que la situation actuelle est imbécile. Il y a des intellectuels qui travaillent à combler le vide du discours sur la technique. Il y a des professeurs qui se morfondent devant la pauvreté de l'enseignement technologique en France. Il

y a des parents qui ne comprennent pas cet incroyable *apartheid* du système éducatif français. Il y a enfin et surtout, peut-être, des élèves de CM2 qui, quand ils visitent les ateliers de la SEGPA dans les collèges, demandent: « Et nous, on pourra venir ici? » avant qu'on ne les

déficit de la balance commerciale: quelles images pour nos jeunes! Non qu'il faille nier ces problèmes, évidemment, mais un autre discours, complémentaire, en amont, doit être inventé sur l'appareil productif et sa place dans notre quotidien. Tant que nos élites industrielles et intellectuelles s'ignorent, la France courra le risque, de plus en plus manifeste, de devenir une province économique de second ordre. Cette coupure des enseignements, cette ignorance réciproque, cette cécité entretenue entre élites sont une catastrophe pour tous.

Le discours dont on a besoin est celui sur lequel nous pourrions enfin fonder un système éducatif équilibré et non plus unijambiste comme il l'est aujourd'hui. Les intellectuels, les politiques, les industriels, les universitaires doivent refonder le discours sur l'appareil de production qui n'est pas seulement le lieu de l'exploitation des forces de travail mais qui est aussi le

creuset du bien-être matériel et psychologique de tout un chacun parce que produire des richesses n'est pas réservé aux « incapables », aux élèves « en échec »! C'est une tâche fondamentale qui met en jeu bien plus de valeurs que les simples capacités à lire un schéma électrique, surveiller un écran d'ordinateur, programmer un robot, entretenir une chaîne de montage.

Affirmer sa place, la discuter, l'assumer, l'enrichir, la complexifier, l'améliorer, la féconder: comment préparons-nous les élèves « en échec » à ces tâches sociales fondamentales? Et qu'est-ce que cela signifie pour des « excellents » élèves à qui tout a été donné à la naissance et/ou par les hasards de la biologie?

RÉINTRODUIRE L'APPRENTISSAGE DU CONCRET

Je l'ai déjà écrit dans *Direction*: si nous voulons faire comprendre une logique d'orientation dans les condi-



tions sociales et le système productif actuels, nous devons la situer dans une perspective historique familiale. Mais, en disant cela, je savais ne dire que la moitié (sans doute moins) des choses. Oui, c'est une perspective indispensable mais, à côté de cette logique individuelle, il y a la logique de l'intérêt général.

L'autre regard indispensable, politique celui-là, c'est de penser une refonte du système d'approche des pratiques technologiques dans les établissements scolaires. Le goût

pour les techniques, pour les pratiques concrètes, ça s'éduque, ça s'installe, ça s'entretient, ça se développe. Paradoxalement, chez nous, c'est le contraire qui se passe: ça s'abandonne au fur et à mesure qu'on avance en âge! Progresser en âge, en France, c'est progresser vers l'abstraction et quand on veut réintroduire le goût pour le concret qu'on s'est attaché à démolir pendant les années école/collège, il est logique que ça coince puisque nous le faisons au travers de la sélection sociale que signe au collège le processus d'« orientation ».

Posons la question du maintien, de la réintroduction de pratiques concrètes vraiment valorisées dans notre cursus scolaire.

Il nous faut passer par une refonte interne du système de formation pour offrir une voie technologique à la fois précoce et porteuse, qui ait

en ligne de mire les classes préparatoires et les grandes écoles, avec des stages en entreprise vraiment pensés en fonction des besoins de chaque âge, intégrés à une vraie progression pédagogique plutôt que vécus comme des moments d'exotisme libérateur dans un cursus « collègue » ponctué d'échecs répétés comme

lations, sécurité, ateliers, transformations, machines, productions, marchandises, analyses...) de façon à ce

DES PARTENAIRES, NON DES ENNEMIS

À côté de l'échec des efforts du système éducatif, je ne crois pas à la revalorisation des voies professionnelles par les vertus du seul système de production. Il est trop soumis à des intérêts (financiers essentiellement) à courte vue et préoccupé par la situation de crise dans laquelle il se trouve plongé aujourd'hui. Le fait qu'il soit inaudible sur les questions de formation tient aussi à la situation scandaleuse de la formation continue en France. Les milliards qui y circulent doivent rester bizarrement inefficaces puisqu'il ne se passe pas de jour où l'on n'entend pas parler de l'inadéquation entre qualifications requises et main d'œuvre disponible. Si l'appareil productif avait voulu et eu la capacité de résoudre le problème en France, il l'aurait fait. Ce qui

Posons la question du maintien, de la réintroduction de pratiques concrètes vraiment valorisées dans notre cursus scolaire

c'est le cas pour de trop nombreux élèves.

Nous devons penser la refonte de l'apprentissage: il est possible de conduire un apprentissage long, par paliers, qui intègre à ses gènes l'objectif ultime d'un diplôme d'ingénieur et intégrerait des étapes de choix entre sortie vers l'appareil de production ou prolongation conditionnée à la maîtrise de niveaux d'abstraction progressivement de plus en plus exigeants mais épaulés par l'expérience du concret.

Cet apprentissage serait commencé très tôt, dès le collège. Il réunirait des élèves qui aiment bricoler mais qui n'aiment pas l'école et d'autres qui peuvent aimer également bricoler tout en aimant l'école. Il faut introduire le concret dans le plaisir d'apprendre et systématiser le bricolage à l'école (jardins, élevages, manipu-

que tous trouvent à l'école leur domaine de prédilection. Cela ne veut pas dire que l'on va mettre sur le marché du travail des enfants de douze ans. Cela n'empêche pas qu'on maintienne les objectifs du socle commun pour tous les élèves. Cela ne signifie pas que l'on vide l'enseignement de son apprentissage critique. Arrêtons d'avoir peur. Cet apprentissage permettrait d'installer le plaisir d'être à l'école pour tous les enfants et non de le réserver à certains. L'équilibre des exigences

Il nous faut des professeurs qui acceptent que leur soient posées des questions sur l'efficacité du système éducatif sans croire qu'on leur prépare un plan social

abstraites avec d'autres plus concrètes permettrait à chacun de mieux saisir ses chances d'épanouissement.

lui manque, c'est la légitimité pour le faire parce qu'il est incapable aujourd'hui de proposer un discours so-



cialement acceptable sur le sujet. La coupure dénoncée plus haut joue à fond ici son rôle stérilisant. L'école n'aime pas l'usine; l'usine n'aime pas l'école; chacun a peur de l'autre, encore aujourd'hui. Leurs élites se sont scindées au point de ne plus savoir ni pouvoir se parler

d'affronter les questions de la formation. Il nous faut des responsables de production capable d'affronter les professeurs pour leur expliquer qu'ils n'ont pas peur des questions que la société est en droit de poser au système productif dans tous les domaines évoqués plus haut.

qui acceptent que leur soient posées des questions sur l'efficacité du système éducatif sans croire qu'on leur prépare un plan social...

Concrètement, le jour où des professeurs de mathématiques, de sciences économiques et de français sauront ensemble visiter une usine, y faire un stage et discuter avec les agents et les responsables des questions de productivité et de bien-être social sans déboucher sur l'édification de barricades

histoire personnelle. Tant que cet échange n'aura pas lieu, nous n'avancerons pas et cet échange doit passer par une modification symboliquement importante de notre système: la mise en place d'une filière d'apprentissage longue, croisée, ambitieuse, repensée de fond en comble, ouverte aux meilleurs élèves, installant dans notre pays une véritable culture des technologies.

Il y a urgence: notre ascenseur social est en panne depuis trop longtemps; l'école ne travaille plus le corps social, elle le reproduit.

Il y a urgence: nos usines ferment; chaque jour, le fossé se creuse un peu plus entre les pays qui ont su maintenir une culture technologique et les pays qui vivent sur le mythe de gloires passées.

Il y a urgence et les détenteurs des richesses du savoir comme ceux des richesses de la production devraient se mobiliser avant que leurs systèmes respectifs n'implorent... Nous avons besoin de libérer notre imagination, de nous parler, de casser de vieux moules pour en dessiner de nouveaux ensemble et de façon déterminée. □

I y a urgence: notre ascenseur social est en panne depuis trop longtemps; l'école ne travaille plus le corps social, elle le reproduit

ni travailler ensemble des problématiques dont toutes souffrent pourtant. La solution n'est donc pas de retirer les choses des mains de l'une ou de l'autre mais de refonder ensemble la capacité à produire un discours partagé.

L'URGENCE, COMME UNE GIFLE DU RÉEL

La France, nous dit-on, a besoin de retrouver son industrie: donnons-lui un appareil de formation capable de la renforcer, donnons-lui un appareil de production capable

Questionner n'est pas condamner. Remettre en cause n'est pas accuser. Il nous faut des alliances qui soient capables de rendre au système productif la place qu'il est en droit d'occuper face au système financier qui le détricote au gré de ses appétits de profit.

Il nous faut des professeurs qui acceptent de quitter les cieus de leurs disciplines pour travailler à rendre la société plus intelligible, les problématiques de la production plus acceptables, les maux sociaux moins agressifs, la logique de production moins diabolique. Il nous faut des professeurs

verbales, quelque chose circulera qui permettra de travailler les questions de paix sociale, d'efficacité, de plaisir au travail, de concurrence, de salaire, de droit du travail, de rentabilité.

Oui, c'est complexe, c'est compliqué mais personne n'est idiot dans l'affaire, quand même! Il n'est pas question de demander d'abdiquer telle ou telle conviction; il est question d'ouvrir le chantier de la place d'un appareil productif au sein de la société, au sein de l'école, au sein du plaisir d'être élève, au sein de son

Chronique juridique

Harcèlement moral

On constate une prolifération inquiétante des demandes de protection individuelle et de recours à l'encontre des chefs d'établissement.

De nombreuses publications font état de la prévention des risques psycho-sociaux, de la nécessité d'améliorer les conditions de travail suite, notamment, à l'accord du 10 novembre 2009 sur la santé et la sécurité au travail dans la Fonction publique. Une définition sommaire des risques psycho-sociaux, de la souffrance au travail, retient principalement le stress, les violences tant externes qu'internes.

La revue A & I rappelle les procédures de mise en œuvre des droits et des modalités de la protection fonctionnelle prévues par les dispositions de l'article 11 de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 modifiée portant droits et obligations des fonctionnaires: saisie de l'autorité hiérarchique ou (et) de l'institution, le plus généralement celle du directeur des Ressources humaines de l'académie ou du DASEN.

Parmi toutes les formes de la souffrance au travail, celle du harcèlement moral s'amplifie de façon inquiétante, particulièrement au regard des mises en cause des chefs d'établissement.

DES AGISSEMENTS CONSTITUTIFS DE HARCÈLEMENT MORAL, CARACTÉRISÉS: DEUX EXEMPLES

Le tribunal administratif de Paris était saisi pour indemnisation du préjudice de carrière, de troubles dans les conditions d'existence et d'atteintes à la réputation par la hiérarchie de l'établissement d'enseignement supérieur. Le comportement fautif de l'administration a été reconnu sur les fondements suivants: la requérante, responsable du bureau des affaires juridiques et du contentieux, a été progressivement déchargée de ses responsabilités, « les services et les personnels placés sous son autorité lui étant progressivement retirés, [...] les dossiers dont elle avait la charge lui ont été progressivement supprimés pour être confiés à des personnels de corps statutairement inférieurs au sien

[...], qu'elle s'est vu confiner à des tâches de secrétariat [...], qu'elle a été placée dans des conditions de travail déplorables [...], qu'elle n'a plus été conviée à aucune réunion de service, [...] que le montant de ses primes a été diminué [...] sans que l'administration ne puisse justifier les insuffisances dans la manière de servir de M^{me} X ».

« Ces faits sont constitutifs d'actes de harcèlement moral sur le lieu de travail de nature à engager la responsabilité de [l'établissement] » – TA Paris, 12 mai 2011. Le tribunal administratif de Grenoble a prononcé le 19 novembre 2011 un jugement sur une situation de harcèlement moral en



Bernard VIEILLEDENT
Coordonnateur
Cellule juridique
bernard.vieilledent@ac-lyon.fr





considérant « la carence de l'État à prendre en compte les faits relatés par une attachée d'administration, afin d'en établir la réalité et la consistance et d'en tirer, le cas échéant, les conséquences qui s'imposaient [ce qui s'est traduit] pour la requérante par le sentiment que ses plaintes pourtant étayées [...] n'étaient pas sérieusement prises en compte par l'administration et que celle-ci n'entendait pas lui accorder le soutien sollicité ».

Le tribunal a retenu, dans cette situation, un lien direct avec la dépression sévère qui a justifié un congé de maladie. (LJI 154, avril 2011).

Le comportement de son supérieur hiérarchique, les exigences injustifiées relevées, portaient sur « la validation et la signature des documents, le contrôle systématique de son activité ne lui laissant aucune autonomie malgré son appartenance à un corps de catégorie A, de reproches répétés sur ses horaires de travail pourtant prédéfinis, de phrases vexatoires sur sa façon de travailler ne donnant jamais satisfaction et de scènes de violences verbales ». La requérante appuyait ses doléances sur des faits précis, caractérisés, étayés par plusieurs témoignages.

Enfin, le juge administratif relève les carences du recteur d'académie qui aurait dû engager une enquête administrative pour établir la matérialité des faits « dès lors qu'ils présentaient un caractère de vraisemblance ».

Les rapports établis par les services académiques, la proposition d'un changement de poste « ne peuvent tenir lieu [à

eux seuls] de l'enquête administrative à laquelle l'administration aurait dû procéder en réponse, en vue d'établir la réalité des faits de harcèlement moral ainsi signalés ».

LE HARCÈLEMENT MORAL, UN ESSAI DE DÉFINITION

La notion de « harcèlement moral », introduite par la loi du 17 janvier 2002, relève également du *Code pénal* et du *Code du travail*; elle reste imprécise puisque le législateur croit pouvoir définir le harcèlement moral en utilisant le verbe... « harceler ».

Le dictionnaire est plus précis (le nouveau *Petit Robert* 2009): « le harcèlement moral est une conduite abusive (humiliations, menaces...) exercée de manière insidieuse et répétée par une personne sur une autre, pour la déstabiliser ». Plusieurs juridictions de 1^{re} instance ont fait droit à des demandes d'avocats fondées sur le principe de légalité tant la notion de « harcèlement » est subjective, particulièrement sur la souffrance morale au travail.

Cette souffrance est établie, selon le modèle de Robert Karazec par le rapport entre une demande de travail faite à un individu et le contrôle qu'a cet individu pour l'exercer sur les registres de la quantité de travail, la difficulté du travail, le temps pour le réaliser, l'autonomie pour l'exécuter.

L'intensité du cumul de ces facteurs aboutit, selon les sociologues, au « burn out » ou, plus familièrement, au « pétage de plomb ». Ce phénomène connaît une

multiplication inquiétante: ainsi le stress est cité en 2007 par le ministère du Travail comme le premier risque pour tous les salariés. Il est relevé 350 suicides par an liés au travail; le coût du stress pour la sécurité sociale s'élèverait à 60 millions d'euros par an (A. Geslain, avocat Dijon).

Le rapport Legeron-Nasse, en mars 2008, portant sur les risques psycho-sociaux en France démontre le retard de notre pays sur le traitement du stress au travail. Il est relevé qu'un salarié en souffrance morale au travail ne peut s'appuyer sur aucun dispositif social ou civil pour faire prendre en compte cette souffrance; la seule arme est celle de l'incrimination de harcèlement moral selon le *Code du travail* sur la base des composantes suivantes:

- 1. Les agissements répétés:** différents agissements tirés de la jurisprudence sont susceptibles de qualifier le harcèlement: la sanction injustifiée, les horaires de travail, l'ingérence dans la vie personnelle, la surveillance abusive, l'affectation à des tâches sous-qualifiées ou sur-qualifiées, les menaces, les critiques ou dénigrements. Le juge retient le délit de harcèlement sur la base d'agissements répétés qui dépendent du contexte: une seule répétition, les agissements de nature différente, rapprochés ou espacés selon le cas.
- 2. La dégradation des conditions de travail:** on perçoit que cette condition est centrale, que la dégradation soit matérielle ou morale, et dont il conviendra d'établir un lien de causalité entre les agissements et les conséquences sur la personne:



- **la dégradation matérielle**: le juge a retenu comme préjudiciables l'installation dans un réduit ou dans une salle d'accueil sans aucun matériel pour pouvoir correctement exécuter les tâches propres à la fonction, un isolement particulier pendant plusieurs mois tel qu'une salle sans la moindre ouverture ni lumière naturelle...

- **la dégradation morale**: par exemple, la soumission pendant plusieurs mois à l'obligation de renseigner un tableau quotidien de ses activités, quart d'heure par quart d'heure, additionnée d'une exclusion de toute relation avec ses collègues.

3. Les conséquences préjudiciables à la victime: la dégradation des conditions de travail doit être susceptible de « porter atteinte aux droits et à la dignité de la victime, d'altérer sa santé physique ou mentale ou de compromettre son avenir professionnel ». La caractérisation de l'infraction est particulièrement difficile pour le juge qui doit apprécier, sur des faits étayés, en quoi la situation créée est susceptible d'être préjudiciable à la victime ou non.

4. L'atteinte aux droits et à la dignité: le *Code du travail* n'est pas d'un grand secours en la matière; il précise en son article L. 121-2: « Nul ne peut apporter au droit des personnes et aux libertés individuelles et collectives des restrictions qui ne seraient pas justifiées par la nature de la tâche à accomplir ni proportionnées au but recherché ». Les décisions suivantes rendues par les juridictions compé-

tentes ne balisent que très peu, pour les personnels de direction des EPLE, les modes de conduite relevant du harcèlement tant elles sont éloignées de leurs pratiques: grossièretés et menaces adressées à une salariée; mépris; relégation dans un bureau sans fenêtre ni éclairage; obligation faite aux salariés par un directeur commercial d'effectuer des pompes devant l'ensemble de l'équipe.

Plusieurs situations récentes de conflit entre le chef d'établissement et un personnel de secrétariat éclairent ce constat: « Principal d'un collègue, j'ai pointé depuis trois années les graves dysfonctionnements d'un personnel de secrétariat et en subis depuis les conséquences suivantes: lettres au ministère et au recteur, dossier de harcèlement, tracts, propos diffamatoires, mise en cause par les représentants syndicaux, refus d'assurer la plupart des tâches confiées ». Un autre collègue, dans une situation analogue, est l'objet d'un recours pour harcèlement au travail suite à une retenue pour service non fait et contestation de la notation jugée négative...

Nous nous abstenons de dresser une typologie du positionnement de la hiérarchie vis-à-vis des collègues incriminés, ne disposant pas d'une vision exhaustive de l'ensemble des situations; nous observons que, dans la plupart des situations, le chef d'établissement dresse le constat d'une grande solitude, voire d'un désaveu, jouant de façon évidente le rôle de fusible.

5. Compromission de l'avenir professionnel: le fait qu'il n'y ait pas – à

notre connaissance - de jurisprudence sur cette qualification traduit bien l'imprécision de la notion de « harcèlement ». On pense immédiatement, en matière de compromission de l'avenir professionnel, à la notation des personnels, particulièrement celle des enseignants; nous citons un dépôt de plainte portant particulièrement sur ce point: « appréciation du chef d'établissement punitive, attribution de trois « très bien » étant en pleine contradiction avec l'appréciation qui appelle à une relation plus pacifiée avec l'administration et la communauté éducative ».

D'autres situations qualifiées de harcèlement, tous azimuts:

- Un enseignant dénonce le chef d'établissement à l'autorité académique, aux syndicats, pour absence de « mesures pour pallier les violences verbales, les incivilités, l'irrespect [...] d'un élève à son égard ». Le personnel de direction est également mis en cause de façon virulente sur le site d'un syndicat d'enseignants: nom du chef d'établissement, appel à sa démission en raison de son incompétence. Un syndicat relaie cette plainte auprès du recteur en ajoutant l'accusation mensongère d'une « insulte à caractère sexuel en pleine réunion de la part du chef d'établissement ». Soulignons le soutien apporté par le recteur à notre collègue.
- Un autre chef d'établissement, suite au suicide d'un personnel, est accusé d'avoir contribué à la dégradation des conditions de travail de ce dernier qui conduisent, selon l'avocat du conjoint de la personne

décédée, à la qualification de harcèlement moral. Il est recherché tous les faits qui pourraient être retenus à charge : notations, aménagement des espaces de travail, étude méticuleuse des mails professionnels. Le collègue dispose heureusement de plusieurs témoignages des différents collaborateurs qui soulignent son professionnalisme, la qualité de ses relations humaines et les difficultés familiales du personnel.

- Autre cas de suicide (imbrication du champ professionnel et des difficultés personnelles souvent en période de rupture affective) et mise en cause du chef d'établissement pour dégradation des conditions de travail « ayant conduit au suicide ». Nous relevons que quatre autres collègues confrontés à des situations difficiles ne peuvent, en raison du contexte, produire des témoignages de soutien.
- Un professeur dépose plainte contre « son proviseur » pour harcèlement moral : absence de soutien pour l'organisation d'un voyage, indignation suite aux remarques faites sur le changement d'élèves de groupe par

l'enseignant sans information au chef d'établissement, contestation de la notation administrative, relation plus bienveillante à l'égard des autres enseignants de la discipline... Le chef d'établissement a déposé plainte pour ces accusations. Le recteur a adressé une lettre de recadrage à l'enseignante.

- Un professeur, reconnu comme travailleur handicapé, considère que le chef d'établissement ne respecte pas son « statut » en ne procédant pas aux aménagements « qui allaient de soi avec les précédents ». Le cœur du problème porte sur la première heure de la journée nouvellement inscrite à son emploi du temps, laquelle est préjudiciable, selon l'intéressé, « à sa santé entraînant une angoisse majeure ». Le chef d'établissement a pourtant accédé à deux autres demandes d'aménagement des horaires de travail. Les modalités d'organisation du service arrêtées par le chef d'établissement sont qualifiées « de violente pression, de désirs catégoriques, de violence institutionnelle ». Le professeur a été placé par son médecin en congé maladie pendant quatre semaines ; il en de-

mande la requalification en congés pour accident du travail. Après entretien avec l'autorité académique et lecture du rapport du médecin conseiller-technique du recteur préconisant des horaires de travail sans charge sur la première heure de la journée, le chef d'établissement aménage l'emploi du temps en ce sens. Le centre de documentation restera non accessible aux élèves sur ces créneaux horaires.

- D'autres situations qualifiées de harcèlement :
 - Des enseignants d'un collège dénoncent « un véritable malaise » installé au sein de leur établissement et évoquent dans la presse « des pressions et des intimidations, des menaces et chantages, le dénigrement du travail, l'intrusion dans la liberté pédagogique des professeurs [...] et le danger pour la santé psychologique de certains enseignants ».
 - Consécutivement au suicide d'un professeur vacataire, le chef d'établissement est dénoncé pour avoir saisi le médecin du rectorat et demandé une inspection. Nommée sur deux établissements, « son autorité et son rayonnement étaient perçus différemment par les deux équipes de direction ». L'enseignante tenait « sur conseil de son délégué syndical » un carnet de bord quotidien dont la presse a publié plusieurs passages.
 - Un autre chef d'établissement découvre un site qui lui est dédié sous les termes suivants : « Le harcèlement en toute impunité comme mode de management, le lycée X, laboratoire du management par la peur et cheval de Troie de l'autonomisation des établissements scolaires ». Sont dénoncés « des propos déplacés à l'encontre d'élèves, de parents, d'enseignants [...], d'abus de situations de précarité d'emploi et autres ».
- Un professeur saisit les membres du CHS-CT académique en raison « d'une situation de travail qui porte atteinte à sa santé et à sa sécurité morale en raison des préjudices suivants : refus du chef d'établissement d'inscription à un stage (contingenté) au motif qu'il est trop vieux et emportements de ce dernier ». Les éléments de défense du collègue font valoir des arguments bien différents :



propos de l'enseignant à la prise de connaissance de la non-inscription au stage « alors je peux crever ». Cette situation est symbolique de la difficulté de l'exercice de notre fonction de plus en plus malmenée, particulièrement lorsque le chef d'établissement ne dispose pas du soutien de ses proches collaborateurs (les raisons en sont multiples); il est alors dangereusement exposé. La *Lettre de l'éducation* du 11 avril évoque « le moral des chefs d'établissement (et des CPE) de plus en plus soumis au stress et qui réclament une meilleure adaptation au profil du poste et un accroissement de leur capacité d'action. Les conditions de travail se sont dégradées pour 75 % des chefs d'établissement, en particulier le sentiment de l'absence de marge de manœuvre et de reconnaissance ».

LES PROCÉDURES ET LES DÉMARCHES AUXQUELLES ONT ÉTÉ CONFRONTÉS LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

La saisie de l'autorité académique et les motifs invoqués : trois exemples :

- 1^{er}: l'agent déclare rencontrer des « difficultés relationnelles majeures qualifiées de véritable harcèlement moral: remarques ironiques, rétention volontaire de documents pour gêner son travail, retouches aux courriers ».
- 2^e: le personnel informe « de pressions subies sur le lieu du travail entraînant une angoisse majeure ».
- 3^e: un collectif de professeurs s'insurge face « aux difficultés de communication du principal, de tensions entraînant une véritable souffrance au travail ». Sur l'un des établissements confrontés à une situation identique, le chef d'établissement a été déplacé d'office.

L'imputabilité ou non au service

Généralement, le personnel plaignant exerce un recours gracieux en vue de la requalification de congés maladie, consécutifs aux différends, en congés pour accident de travail. Toutefois, l'évocation de relations inter-professionnelles difficiles ne saurait suffire à engager la responsabilité de l'administration sur la

base d'une faute de service au sens de l'article 6 quinquies de la loi n° 86-634 du 13 juillet 1983. Cette position administrative a été arrêtée dans le cadre de la saisie par la partie plaignante du tribunal administratif et du tribunal de grande instance dans le cadre d'une plainte pour harcèlement moral.

Dans deux autres situations, l'autorité académique a demandé au chef d'établissement de renseigner la notice de congés maladie et de requalifier le congé maladie en accident de travail (notamment dans le cas du suicide d'un agent), ce que nous leur avons fortement déconseillé n'étant pas l'employeur du personnel ou du professeur. Également, le fait de renseigner la notice de congés sur laquelle était portée la mise en cause directe du chef d'établissement ne représentait-il pas une forme de reconnaissance des faits ?

L'accident et la maladie du fonctionnaire imputables au service (source Berger Levrault)

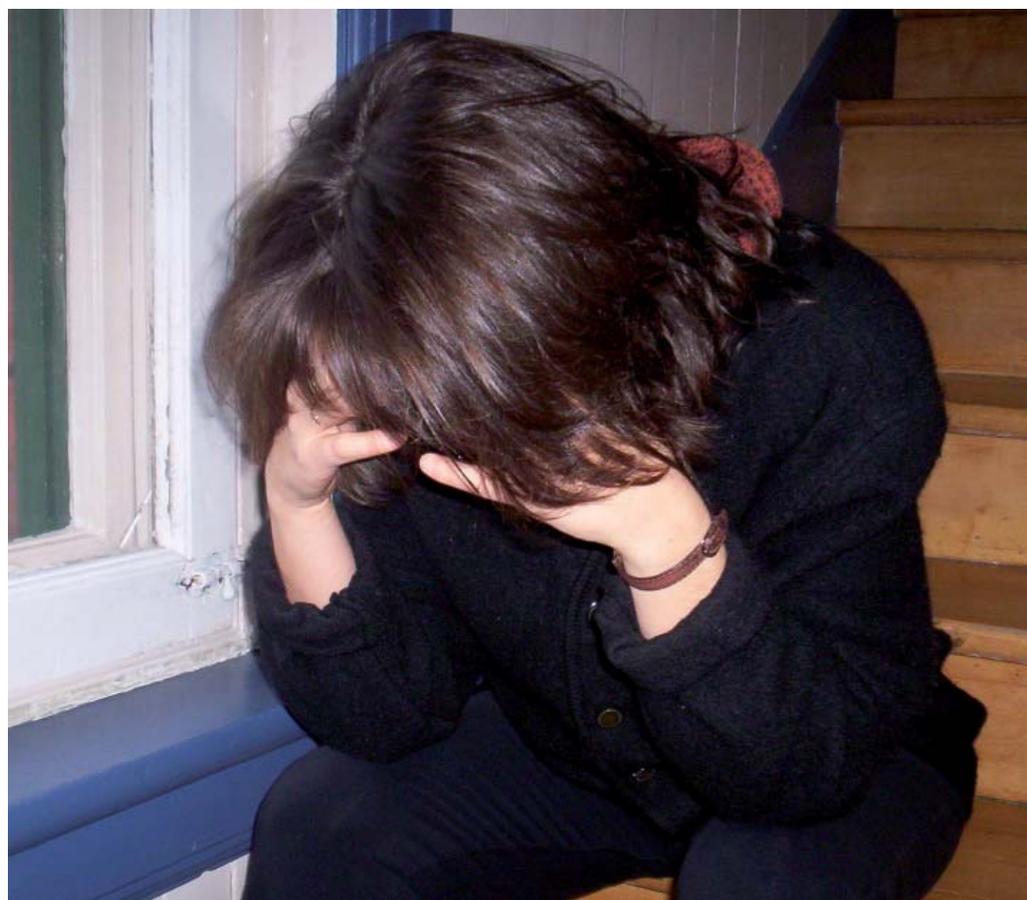
Le Conseil d'État admet, de longue date, que « bien que le suicide soit un acte volontaire, il peut ouvrir droit à la rente d'invalidité si la veuve (le veuf) établit que cet acte a eu pour cause détermi-

nante un état maladif se rattachant au service ». Le suicide, qui est admis comme « imputable au service, est celui qui s'accomplit sous le coup d'une impulsion par suite d'un effondrement de la résistance psychique de la personne » (Berger Levrault), en raison de surmenage, des circonstances et des conditions de travail, d'un harcèlement moral au travail...

Il est relevé dans plusieurs arrêts l'absence ou l'insuffisance de relation de cause à effet (lien de causalité) alors qu'étaient manifestes des conditions éprouvantes liées à la vie personnelle et familiale, un état antérieur psychologique.

Exemples de refus d'imputabilité :

- le suicide d'un professeur imputé par son entourage aux conditions de travail: manque de considération de la part de la direction, rejet de ses demandes de mutation (CAA Versailles, 8 mars 2006);
- suicide sur le lieu de travail d'un agent technique d'une commune, le lendemain d'une réunion « éprouvante » avec son chef de service. Le juge prend en compte les facteurs difficiles liés à sa vie personnelle et familiale.



Au-delà de ces situations dramatiques, rappelons de façon plus large la définition de l'accident de service qui « résulte de l'action violente et soudaine d'une cause extérieure provoquant au cours du travail ou d'un trajet une lésion du corps humain » (CE, 24 novembre 1971). L'existence d'un lien de causalité entre l'accident et l'exercice des fonctions ou à l'occasion de l'exercice de celles-ci doit être établie par la victime. L'administration (l'employeur) prend ensuite une décision d'imputabilité ou de rejet après consultation pour avis de la commission de réforme. Cette dernière doit obligatoirement être consultée lorsqu'un fonctionnaire demande le bénéfice des dispositions de la loi 1984 (article 34 (2^e)) sauf situations particulières. La commission est saisie par l'employeur de l'agent concerné par l'accident.

En matière de droit de la Fonction publique, le juge administratif a progressivement mis en place « le mécanisme de la preuve partagée », confirmé par l'arrêt CE du 11 juillet 2011, qui précise les trois étapes qui s'imposent : « Considérant, d'une part, qu'il appartient à un agent public, qui soutient avoir été victime d'agissements constitutifs de harcèlement moral, de soumettre au juge des éléments

de faits susceptibles de faire présumer l'existence d'un tel harcèlement [...], qu'il incombe à l'administration de produire, en sens contraire, une argumentation de nature à démontrer que les agissements en cause sont justifiés par des considérations étrangères à tout harcèlement [...], le juge se détermine au vu de ces échanges contradictoires qu'il peut compléter, en cas de doute, en ordonnant toute mesure d'instruction utile » ; « le juge administratif doit tenir compte des comportements respectifs de l'agent auquel il est reproché d'avoir exercé de tels agissements et de l'agent qui estime avoir été victime d'un harcèlement moral ».

DES CERTIFICATS MÉDICAUX QUI ACCABLENT LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

On s'étonne que des médecins extérieurs à l'établissement, en méconnaissance du contexte, puissent produire de telles pièces : « Il ne s'agit pas d'un arrêt maladie, du fait que l'arrêt a été nécessité par harcèlement professionnel dû à sa hiérarchie qui ne peut donc, en aucun cas, statuer sur la réalité et la nécessité de cet arrêt en accident

du travail » ; « Déclaration d'inaptitude tant que le chef d'établissement actuel restera en place » ; « Le respect des horaires habituels est la condition *sine qua non* pour qu'il [le professeur] conserve son équilibre » ; « Accident du travail en raison des pressions subies sur le lieu du travail » ; « État dépressif lié aux conditions de travail ou à des difficultés professionnelles ».

Face à l'ensemble de ces constats, des situations décrites, on s'interroge sur la mesure exacte qu'en fait notre ministère. Les *Cahiers de la Fonction publique* de mars 2013 évoquent les principes du « management et les nouveaux outils de la GRH dans la Fonction publique ».

Le principe hiérarchique est placé, selon Arnaud Freyder, directeur des Ressources humaines du Conseil d'État, au cœur du statut général des fonctionnaires : « Tout fonctionnaire, quel que soit son rang dans la hiérarchie, est responsable de l'exécution des tâches qui lui sont confiées. Il doit se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique, sauf dans le cas où l'ordre donné est manifestement illégal et de nature à compromettre gravement un intérêt public. Il n'est dégagé d'aucune des responsabilités qui lui incombent par la responsabilité propre de ses subordonnés ». L'auteur précise : comment assurer la continuité et l'adaptabilité des services rendus aux citoyens si les fonctionnaires ne sont pas soumis à des contraintes particulières d'adaptabilité, de service fait ou encore de mobilité ? Si le principe hiérarchique a été « progressivement tempéré » pour ne pas se confondre avec la soumission et éviter les aléas de l'autoritarisme, on ne peut que souligner la difficulté grandissante de notre fonction jusqu'à relever, de façon peut-être schématique, que le chef d'établissement dispose de l'autorité jusqu'au moment où il essaie de la mettre en œuvre !

Le déclenchement abusif de la procédure de harcèlement moral à l'encontre des chefs d'établissement interroge sur leurs modes de gestion des personnels attendus pour le bon fonctionnement du service public de l'éducation : la vertu d'éviter de faire des vagues, la prudence jusqu'à l'immobilisme doivent-elles être de mise ? Il est urgent que notre ministère se décide à reconnaître cette situation et apporte des réponses opérationnelles, au-delà de la simple élaboration d'une charte déontologique.



Protection des agents publics portant sur leurs conditions de travail : hygiène, sécurité du travail, ainsi qu'à la prévention médicale dans la Fonction publique

La fragilisation des responsables GRH n'est pas spécifique à l'Éducation nationale ; cependant, l'enchevêtrement des relations au sein de l'EPL, l'atomisation des tâches, les réponses à apporter dans l'urgence, la multitude des enquêtes rendent peu lisibles les exigences du chef d'établissement, qualifiées de plus en plus fréquemment d'excessives.

La place de l'EPL, les attentes souvent consuméristes des différents acteurs contiennent en germe des facteurs dé-

clencheurs de situation de souffrance au travail dont le chef d'établissement, en raison de son positionnement institutionnel singulier est rendu, de plus en plus fréquemment, responsable.

Les instructions institutionnelles aux personnels de direction, le plus souvent diligentées par les secrétaires généraux d'académie et portant sur les règles de santé, de sécurité et des conditions de travail dans les EPL, ont un effet déstabilisateur sur la place et le rôle occupés par le chef d'établissement.

Ces instructions visent, par un magnifique tour de passe-passe, à transférer aux chefs d'établissement, par le biais d'un programme annuel de prévention, des responsabilités dites « de l'employeur », normalement dévolues aux recteurs, aux directeurs académiques ou au ministère, pour la médecine de prévention.

Nos lecteurs pourront se reporter aux précédentes analyses figurant au *Recueil juridique* du SNPDEN, pages 170 à 187, de mars 2006 à février 2008, et à la revue *Direction* n° 195 de février 2012.

RELEVONS LES PRÉCONISATIONS HASARDEUSES DE DEUX ACADÉMIES QUI CHERCHENT À OPÉRER CE TRANSFERT DE RESPONSABILITÉ

« L'article n° 2-1 du décret n° 82-453 du 28-05-1982 modifié précise que les chefs de service sont chargés de veiller à la sécurité et à la protection de la santé des agents placés sous leur autorité ». « L'article L.421-3 du *Code de l'éducation* précise que le chef d'établissement est le représentant de l'État, donc de l'employeur ». Selon la circulaire de la Fonction publique du 8 août 2011, « les autorités administratives ayant compétence pour prendre les mesures nécessaires au bon fonctionnement de l'administration placée sous leur autorité dont celles portant sur la santé et la sécurité au travail ».

Un secrétaire général évoque même la jurisprudence du Conseil d'État Jamart





du 7 février 1936 pour conforter sa position sur la définition des autorités administratives. Par son arrêt Jamart, le Conseil d'État a consacré l'existence d'un pouvoir réglementaire permettant aux ministres de prendre les mesures nécessaires à l'organisation de leurs services : « Même dans le cas où les ministres ne tiennent d'aucune disposition législative un pouvoir réglementaire, il leur appartient, comme à tout chef de service, de prendre les mesures nécessaires au bon fonctionnement de l'administration placée sous leur autorité ». Sans doute, mais pas à se défaire sur les échelons inférieurs de ce que l'on a été incapable de mettre en œuvre depuis près de trois décennies, ceci bien évidemment sans aucun moyen d'assurer la mise en œuvre.

Enfin, il apparaît que l'organisation de l'administration française, notamment l'administration d'État déconcentrée, ait connu quelques transformations depuis 1936 et que les chefs d'établissement n'assurent pas la bonne marche d'une administration. Il convient d'apporter des éclaircissements sur la grande confusion, souvent volontairement entretenue, de l'emploi de plusieurs termes :

- Les attributions des chefs d'établissement ont été redéfinies par le décret 85-924 du 30 août 1985 modifié relatif aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL). La double qualité du chef d'établissement tient au dédoublement fonctionnel de ce dernier. En sa qualité de représentant de l'État, il est susceptible d'engager la responsabilité de celui-ci devant, notamment, la juridiction administrative à raison

des fautes commises dans l'exercice de ses fonctions. La responsabilité du chef d'établissement s'exerce conformément à ce décret : « il prend toutes dispositions, en liaison avec les autorités compétentes, pour assurer la sécurité des personnes et des biens, l'hygiène et la salubrité de l'établissement ». Seule la modification du décret, porté à l'article D.454-12, sur la santé, la sécurité et les conditions de travail pourrait être de nature à engager sa responsabilité sur cette matière. En sa qualité d'organe exécutif, c'est pour le compte de l'EPL qu'il agit.

- Le chef de service opère sur délégation du recteur (pour le recteur et par délégation) ou du directeur académique des services de l'Éducation nationale dans le champ délimité des attributions de son service (ressources humaines, inspecteur santé et sécurité au travail, organisation scolaire...). Telle n'est pas la fonction du chef d'établissement qui n'est pas un chef de service.
- La loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 modifiée a créé une nouvelle catégorie d'établissement public regroupant les lycées, les collèges et les établissements d'éducation spéciale, laquelle catégorie ne relève pas des établissements publics d'État.
- L'administration d'État déconcentrée transfère le pouvoir de décision, le règlement d'affaires aux recteurs, selon l'adage : « c'est le même marteau qui frappe, simplement on a raccourci le manche ».

Si l'autorité académique dispose d'un pouvoir de tutelle notamment par l'annulation de certaines mesures prises par le conseil d'administration et les chefs d'établissement, pour prévenir ce qui, de la part des autorités inférieures pourrait être source de divergences non justifiées dans le traitement des affaires, elle ne peut opérer des transferts de responsabilité. L'employeur qui est l'État et l'autorité d'État déconcentrée représentée par le recteur ont la responsabilité du recrutement, de l'affectation des personnels, de leur gestion-nomination, promotion, sanctions... et de l'ensemble des obligations de l'employeur dont la prévention en matière de santé et de sécurité au travail, de la convocation de la commission de réforme.

Le chef d'établissement n'est pas l'employeur des personnels enseignants ; il ne relève d'aucune délégation en la matière. Relevons, sur la question des moyens, qu'il ne dispose d'aucun service spécialisé propre à désamorcer les tensions, d'aucune unité de médecine de prévention.

CONCLUSION

La question de l'efficacité du système éducatif, aujourd'hui ouvertement posée, renvoie à la capacité de chaque acteur du système à pleinement investir le rôle, la mission confiés. Il est paradoxal, mais hélas pas surprenant, d'observer la dérive qui consiste à surcharger les chefs d'établissement d'une responsabilité exorbitante.

Ce n'est pas une nouveauté : on se rappelle les condamnations de person-



Veille juridique

Insupportables portables

nels de direction suite à des accidents d'élèves formés avec des machines non conformes, dangereuses (bien que ne disposant pas des moyens pour assurer la mise en conformité ou le remplacement de ces équipements); le mécanisme de la responsabilité du chef d'établissement en matière de sécurité des personnes et des biens a été pleinement engagé.

Rappelons également les modifications insuffisantes de la loi pénale du 13 mai 1996 relative à la responsabilité pour des faits d'imprudance et de négligence, laquelle précisait: « ainsi pour être condamné, l'auteur de la faute ne doit pas avoir accompli les diligences normales, compte tenu, le cas échéant, de la nature de ses missions ou de ses fonctions, de ses compétences ainsi que du pouvoir et des moyens dont il disposait ».

La loi du 10 juillet 2000, dite loi « Fauchon », avait fait suite à de nombreuses mises en cause d'élus, de fonctionnaires, de décideurs publics, lesquelles pouvaient créer les conditions d'un blocage du fonctionnement de la démocratie (guide juridique, pages 323 à 327). L'histoire ne balbutierait-elle pas à nouveau? □

De leur utilisation à leur confiscation, les téléphones portables sont devenus une source inépuisable de problèmes, de questions, de conflits et de contestations au sein de nos établissements. Et dans notre monde scolaire de plus en plus judiciaire, désormais nombre d'affaires les concernant envahissent les prétoires. En conséquence, on pourrait espérer voir se dessiner, à partir de quelques situations « emblématiques » une ébauche de jurisprudence... Mais les deux jugements rendus par deux TA différents à quelques temps d'intervalle et que rapporte la *LJ* n° 174 d'avril 2013 ne semblent guère aller tout à fait dans le même sens... En effet, alors même que les circonstances et les faits de ces deux affaires paraissent très proches les uns des autres, les jugements sont diamétralement opposés. Au lecteur attentif de mesurer le poids des mots de chacun d'entre eux...

- **Affaire n° 1** (la plus récente: jugement du TA de Marseille n° 1003073 en date du 7 juin 2012): une lycéenne s'était vu confisquer son téléphone portable lors des épreuves de bac blanc dans son établissement. Celui-ci fut ensuite malheureusement perdu et ne put en conséquence lui être restitué. M^{lle} X avait donc saisi le TA de Marseille aux fins d'obtenir l'indemnisation de la perte de son portable. Si les juges ont bien admis « que la responsabilité de l'administration [puisse être] engagée en raison de la disparition du téléphone portable de la requérante à



Philippe MARIE
Cellule juridique
pmarie@sfr.fr



la suite de sa confiscation au sein de l'établissement scolaire » (fréquenté par celle-ci), ils ont cependant rejeté sa demande d'indemnisation en considérant que « les agissements de cette dernière, qui a utilisé cet équipement alors qu'il est prohibé par le règlement intérieur de l'établissement et [qui] au surplus... en a fait usage lors du déroulement des épreuves du baccalauréat blanc [ont constitué] des fautes de nature à exonérer en totalité l'administration de sa responsabilité ».

- **Affaire n° 2** (la plus ancienne: jugement du TA de Strasbourg n° 0502193 en date du 17 juin 2008): M. et M^{me} T avaient saisi le TA de Strasbourg pour demander une somme de 309 euros à titre de « réparation » après le vol du téléphone portable qui avait été confisqué à leur fille par une surveillante du collègue de X. Ils demandaient également au tribunal de condamner l'État à leur verser une somme de 250 euros au titre des « frais exposés ». Dans ce cas précis, les juges s'étaient déjà naturellement attachés à la notion de « responsabilité » mais en faisant une référence de fond à l'article 8 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 (désormais codifié à l'article R.421-10 du *Code de l'éducation*) selon lequel, « en qualité de représentant de l'État au sein de l'établissement,

le chef d'établissement – alinéa 3 – prend toutes dispositions [...] pour assurer la sécurité des personnes et des biens ». Poussant au maximum cette logique sécuritaire, le tribunal, « considérant qu'il résulte de l'instruction que le chef d'établissement ne justifie d'aucune mesure destinée à assurer la sécurité du bien confisqué, qui constituait pourtant un objet attractif, que, dans les circonstances de l'espèce, le chef d'établissement a commis, dans l'exercice des missions qui lui sont dévolues par le texte précité, une faute de nature à engager la responsabilité de l'État; que, contrairement à ce que soutient le recteur de l'académie de Strasbourg, la circonstance que le téléphone ait été confisqué à la suite de la faute commise par M^{me} T qui a utilisé son téléphone portable dans l'enceinte de l'établissement scolaire, est sans lien direct avec l'organisation du service et n'est, dès lors, pas de nature à exonérer l'État de sa responsabilité. » En conséquence, les juges, après avoir, de leur propre chef, ré-estimé la valeur du téléphone à l'achat - hors abonnement! - à 289 euros, concluent que « seule la condamnation de l'État à la somme de 289 euros est de nature à réparer le préjudice réellement subi ». Maigre consolation, l'État échappe au paiement de la somme deman-

dée (250 euros) au titre des frais exposés. Le recteur de l'académie de Strasbourg n'avait alors pas contesté cette décision dont on pouvait penser, en conséquence, qu'elle ferait peut-être jurisprudence... jusqu'au jugement du TA de Marseille.

Aussi, employer le mot de « conclusion » au terme de cet article serait tout aussi prétentieux que dangereux de notre part. La cellule juridique ne saurait apporter une réponse absolue et définitive alors qu'entre Strasbourg et Marseille, la « vérité juridique » diffère. Nous poursuivrons en conséquence notre rôle de « veilleurs » pour toujours inciter les collègues à la plus grande vigilance dans ce domaine quasi-illimité de la responsabilité juridique... puisque même les juges n'en tirent pas les mêmes conséquences.

Pour l'heure, et en l'attente d'éventuelles autres décisions de justice (cour d'appel?), chaque collègue pourra réfléchir à la notion « d'objet attractif » et à son indispensable mise en sécurité...



En juin, les orientations se « ramassent à l'appel »

Comme de coutume, en juin, de très nombreux collègues ont été amenés à participer aux différentes commissions d'appel, voire même très souvent à les présider en lieu et place du DASEN.

Sièges naturels de la contestation parentale, ces commissions sont soumises à des règles strictes normalement bien connues de tous et réitérées chaque année par diverses circulaires académiques et départementales. Toutefois, comme le rappelle l'adage bien connu selon lequel « le diable se niche dans les détails », il convient de ne rien négliger pour ne pas voir cette contestation se finir au tribunal.

Il ne s'agit ici nullement de répertorier tous les oublis et erreurs possibles – un *Direction* complet n'y suffirait pas – mais seulement de placer chaque « perdre » en « vigilance rouge » pendant tout le processus de ces commissions, des convocations à la tenue des réunions et jusqu'aux ultimes signatures des différents bordereaux et documents.

Les deux jugements rapportés et analysés dans les *LJ* n° 173 de mars 2013 et 169 de novembre 2012 illustrent deux manquements ayant entaché la procédure et ayant abouti en conséquence à l'annulation des décisions prises par les commissions d'appel.

- **L'affaire n° 1 ou « l'erreur de départ »** (TA de Melun n° 1205753 en date du 28 août 2012) : la commission réunie le 20 juin 2012 avait rejeté l'appel de M. X et refusé l'admission de son fils en 2nde générale et technologique et confirmé son passage en seconde professionnelle. M. X contestait cette décision auprès du tribunal au motif que la procédure

suivie était irrégulière puisqu'aucun représentant de parents d'élèves n'était présent lors de la tenue de la commission. Les juges ont tout d'abord rappelé que, aux termes de l'article 1^{er} de l'arrêté du 14 juin 1990, la commission d'appel devait compter trois représentants des parents d'élèves. Puis, au vu des documents transmis, ils ont constaté effectivement l'absence de représentants de parents d'élèves. Circonstance aggravante, deux d'entre eux n'avaient même pas été réguliè-

ment convoqués... Le vice de procédure était donc évident. En conséquence, « considérant que M. X fait valoir que, lors de sa réunion [...], la commission ne comprenait aucun représentant des parents d'élèves ; qu'il résulte des propres écritures du recteur de l'académie de Créteil, ainsi que d'un document fixant la liste des participants à la réunion de la commission d'appel du rectorat au cours de laquelle le cas [...] a été examiné, que seul un représentant de parents d'élèves, dont l'absence,



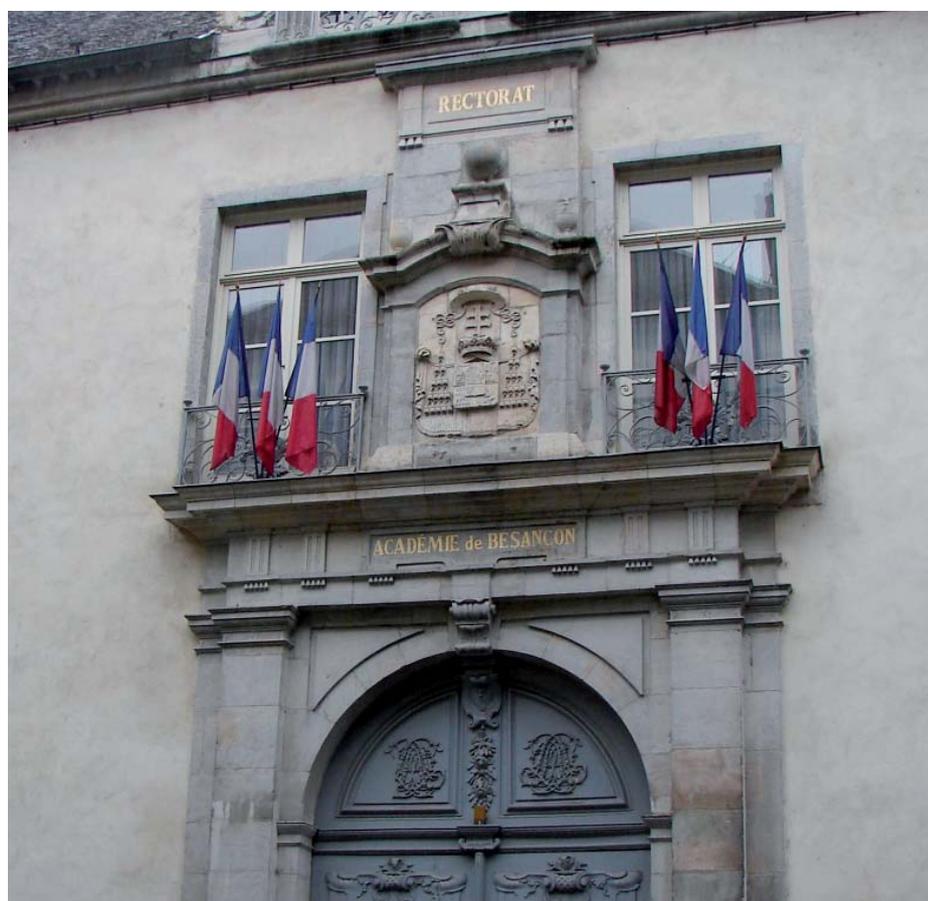
lors des débats, a d'ailleurs été excusée, a été régulièrement convoqué à cette réunion; que, dès lors, de telles absences ont privé l'enfant [...] d'une garantie essentielle et ont, ainsi, constitué une irrégularité de nature à entacher la légalité de la décision attaquée; que, par suite et sans qu'il soit besoin de statuer sur les autres moyens de la requête, M. X est fondé à demander l'annulation de la décision [...] par laquelle la commission d'appel a refusé l'admission en classe de seconde générale et technologique [...] au titre de la rentrée scolaire 2012-2013 et prononcé son passage en seconde professionnelle ».

- **Affaire n° 2 ou « l'erreur de fin »** (TA de Toulon n° 1002522 en date du 23 février 2012): dans ce cas précis, l'enchaînement d'un oubli d'écritures et d'erreurs formelles aboutit, là aussi, à l'annulation des diverses décisions. A l'origine, c'est « du classique »: une orientation en seconde professionnelle contestée, un passage devant la commission d'appel le 23 juin 2010 qui confirme la décision de la principale. Mais, M^{me} X, mère de l'élève, ayant constaté que « la décision de la commission d'appel ne comportait ni la qualité, ni le nom, ni le prénom de son signataire » avait alors adressé auprès du tribunal une requête visant à obtenir l'annulation de ces deux décisions. Le président de la commission d'appel, ayant pris dans ce laps de temps, le 24 août 2010, une nouvelle décision d'orientation, le juge prononça alors un « non-lieu à statuer ». A la suite de celui-ci, M^{me} X avait donc adressé une nouvelle requête d'une part de nouveau contre la décision de la principale et, d'autre part, contre la nouvelle décision prise par le président de la commission d'appel... sans réunir ladite commission. Croyant sans doute bien faire, le président de la commission était en fait tombé de Charybde en Scylla! En effet, le tribunal s'appuyant sur le *Code de l'éducation* (articles L.331-8, D.331-34 et D.331-35) a rappelé la règle intangible de recours préalable obligatoire devant la commission d'appel pour contester les décisions d'orientation d'un chef d'établissement. Chacun sait qu'à partir de là, la décision rendue par

la commission se substitue à celle du chef d'établissement qui ne peut plus, dès lors, faire l'objet d'une requête à son encontre. Le juge s'est donc ensuite attaché à examiner la seconde requête en relevant « que la décision [contestée] est intervenue pour régulariser une première décision d'appel [...] laquelle était irrégulière en la forme; que, par la suite, la décision contestée doit être regardée comme une décision nouvelle; [or] seule la commission d'appel était compétente pour prendre la décision attaquée; que, dès lors qu'il n'est pas contesté que la [seconde] décision a été signée par le président de la commission d'appel sans que cette commission n'ait été préalablement réunie, celle-ci est entachée d'un vice de procédure et doit pour ce motif [...] être annulée ». Il est important de noter que cette décision est conforme à une règle générale et intangible du droit énoncée dans deux arrêts du Conseil d'État, répertoriés dans la « bible » *du Recueil Lebon* (du 29 janvier 1947, sieur X n° 81303, pp.35-36 et 5 mai 1986, ministre des Affaires sociales et de la Solidarité c/X et Y, pp. 128-129) selon laquelle « lorsqu'un acte est en-

taché d'un vice de forme, son auteur ne peut le régulariser en rectifiant *a posteriori* l'irrégularité commise ». Une nouvelle décision ne peut donc être prise que dans le respect des règles et des formes prescrites. Ainsi, dans le cas présent, la commission aurait dû être réunie une seconde fois. Le vice de forme était en outre d'autant plus évident, que la décision prise en second lieu par le président de la commission d'appel était « substantiellement différente de la première par sa motivation ».

Au-delà de ces petites péripéties autour des commissions d'appel, tout « perdre » doit avoir à l'esprit que si *errare humanum est, perseverare diabolicum*, et que, dans certaines circonstances, un coup de téléphone à un (ou des) collègue(s) peut éviter bien des désagréments. □



Notre congrès et la presse...

Article tiré du bulletin du Syndicat national du personnel de direction des
Établissements secondaires (n° 63) d'avril 1973.

Le congrès du SNPDES a, cette année, retenu plus largement l'attention de la grande presse, ce qui nous permet ainsi de sensibiliser à nos problèmes des couches plus larges de l'opinion.

Ce qui a frappé les journalistes en premier lieu, c'est notre menace de grève à la rentrée, motivée par le refus de satisfaire des revendications décrites comme amplement justifiées par *Le Figaro* comme par *Le Monde* ou *L'Humanité*.

En second lieu, nos problèmes internes ont été examinés de près, à la loupe même (déformante parfois) par quelques journaux, tel *Le Monde*.

Enfin, la presse n'a pas manqué d'être attentive aux positions que nous prenions devant les problèmes brûlants (sursis militaires) ou urgents à résoudre (formation continue, sécurité des établissements). Sur les sursis, *Europe n° 1* a retransmis une interview de notre secrétaire générale pendant le congrès même.

Mises à part quelques insinuations – désormais habituelles – la presse a été dans l'ensemble objective.

La presse écoutée comme la presse lue... On verra plus loin ce qu'il en est de la presse plus confidentielle, en l'occurrence *La Nation*.

NOS REVENDICATIONS

[...] Chaque journal cité montre à l'envi que le « malaise » a pour racine la distorsion entre des responsabilités de plus en plus lourdes et des moyens techniques, humains et financiers qui en restent au niveau des circulaires sinon des intentions. Quant au logement, « le chef d'établissement, en contrepartie, doit être présent presque en permanence et n'a droit, à l'inverse des professeurs, à aucune indemnité pour travaux supplémentaires » (*Le Monde*). « Voilà pourquoi les chefs d'établissements du SNPDES [envisagent de faire grève à la rentrée] » (*Le Figaro*).

NOS PROBLÈMES INTERNES

On signale, dans les trois journaux, que le BN sortant a été réélu en augmentant

son pourcentage [majorité des deux-tiers]. C'est donc sans doute parce que cette liste est bien connue de ses lecteurs [cf. article sur le congrès de Tours en 1972] que *Le Monde* la relègue en bas de colonne en caractères fins, réservant ses faveurs typographiques au courage malheureux à qui vont les caractères gras. Cela fait impression...

Disposant d'une place moindre, *Le Figaro* se contente d'agiter – dans un louable souci d'information objective – le mouchoir rouge, reprenant à son compte l'effrayant label « Unité et Action », vieux déjà d'un an, qu'il attribue à la direction reconduite.

LES PROBLÈMES D'ACTUALITÉ

L'Humanité titre sur notre position à propos des sursis, citant [avec une coquille amusante] de larges extraits de notre motion, citée *in extenso* par *Le Figaro*.

Le Monde, dans un encadré à part à l'intitulé symbolique [« Les proviseurs et la formation continue »], publie les

Nos peines

Nous avons appris, avec peine, le décès de :

Jean-Claude Liutard,
principal honoraire
du collège André
Malraux de Voreppe
(académie de
Grenoble).

Nous nous associons
au deuil de la famille.

principaux points de notre motion de congrès.

Enfin, *Le Monde* souligne l'aspect jugé tracassier (et gratuit) des circulaires récentes relatives à la sécurité des établissements.

On a gardé pour la fin la pilule que nos collègues auront sans doute du mal à avaler : lisez plutôt ces lignes directement issues de l'imagination d'un plumitif de *La Nation* reconnaissante : « Certes, les conditions d'exercice de l'autorité sont difficiles : mais les revendications énoncées [par le SNPDES, NDLR] quant à la revalorisation des traitements passent sous silence les avantages en matière de logement et les diverses primes [souligné par nous, NDLR] dont bénéficient les proviseurs et directeurs [sic] des lycées et CES ».

On attend avec impatience au SNPDES de connaître le volume de ces « diverses primes » et leur date d'effet. Peut-être alors nous rendrons-nous enfin compte de l'outrecuidance du « projet Barthe »... □

Isabelle Poussard, permanente

Derniers ouvrages reçus

LES ATTENTES ÉDUCATIVES DES FAMILLES

Revue internationale d'éducation, n° 62, avril 2013.



Les dix études de cas proposées (portant sur des contextes culturels économiques et géographiques) montrent que la réalité des relations entre l'école et les familles est multi-forme et souvent façonnée par les systèmes éducatifs eux-mêmes. Ces constats invitent à reconsidérer en profondeur les rôles de l'école et des parents pour une compréhension mutuelle et une définition partagée de l'éducation.

OSEZ VIVRE VOTRE RETRAITE ! INVENTEZ LE SCÉNARIO DE VOTRE NOUVELLE VIE

Hélène Martineau et Nathalie Masson, collection « développement personnel et professionnel », édition Gereso, février 2012, 132 pages.



Les « Baby-boomers » accèdent maintenant à une période privilégiée où ils peuvent prendre le temps « de prendre le temps » pour eux-mêmes, après un grand nombre d'années de travail et d'accomplissement professionnel. Mais encore faut-il qu'ils aient planifié cette « retraite », non pas uniquement d'un point de vue financier mais aussi d'un point de vue psychologique. A travers des exemples, des témoignages, des exercices pratiques et plusieurs axes de réflexion, vous aurez le plaisir de découvrir de nouvelles facettes de votre personnalité, des solutions inédites et des moyens concrets pour réaliser le scénario de votre nouvelle vie.

LE DIRIGEANT ET SON ÉQUIPE DE MANAGERS.

MANAGEZ MIEUX, STRESSEZ MOINS

Claudine Blackburn et Sylvain Têtreault, collection « développement personnel et efficacité professionnelle », édition Gereso, avril 2013, 190 pages.



Cet ouvrage explique comment le dirigeant peut, par sa vision, ses orientations et ses actions, fédérer et motiver l'ensemble de ses managers. Le lecteur comprendra la réalité quotidienne des dirigeants d'entreprises privées ou d'établissements publics confrontés à une exigence permanente de performance.

POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE

Abdenour Bidar (mission « Pédagogie de la laïcité »), collection « débats », Haut conseil à l'intégration, ministère de l'Éducation nationale, édition La documentation française, novembre 2012, 144 pages.



L'ouvrage illustre la façon dont chaque personnel de l'Éducation nationale peut se saisir de telle ou telle situation d'enseignement ou de vie scolaire pour expliquer aux élèves le sens, la valeur et les règles du principe de laïcité.

L'objet de ces textes, véritable banque de ressources, est ainsi de constituer une pédagogie de la laïcité à l'intention des personnels et, par voie de conséquence, à travers leur action, de conduire à une pédagogie de la laïcité à l'intention des élèves.

Conçu pour alimenter la réflexion de l'ensemble des enseignants et des personnels d'encadrement œuvrant dans l'institution scolaire, cet ouvrage n'a pas bien entendu de valeur prescriptive. Il sera également utile à la conduite d'actions de formation.

ÉCHEC SCOLAIRE : LA GRANDE PEUR.

DÉCROCHAGE :
PRÉVENIR, AIDER,
ACCOMPAGNER

Julie Chupin, édition
Autrement, mars 2013,
208 pages.



Transformer la spirale stérile de l'échec en cercle vertueux, telle est la gageure. Cette enquête nous apprend concrètement comment détecter les premiers signes de perte d'intérêt, comment aider et prévenir dès les prémices du décrochage. Quels sont les recours possibles dans et hors les murs de l'école ? Ce guide foisonne de pistes et d'expériences éclairantes, tout en analysant les causes et les enjeux d'un véritable phénomène de société.

COMMENT TRAITER LE BURN-OUT.

PRINCIPES DE PRISE EN CHARGE DU SYNDROME D'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL

Michel Delbrouck,
édition de Boeck,
août 2011, 464 pages.

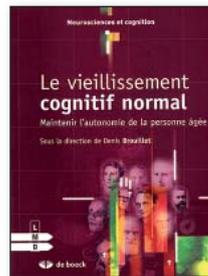


Combinant outils de prévention et pistes de traitement, ce guide pratique intéressera tout particulièrement les thérapeutes, psychologues et responsables des ressources humaines. Il prodiguera également de nombreux conseils aux personnes affectées de près ou de loin par ce syndrome.

LE VIEILLISSEMENT COGNITIF NORMAL.

MAINTENIR L'AUTONOMIE DE LA PERSONNE ÂGÉE

Sous la direction de Denis Brouillet, collection « Neurosciences et cognition », édition de Boeck, mai 2011, 272 pages.



L'originalité de cet ouvrage tient, d'une part, à la diversité des processus cognitifs étudiés, élargissant ainsi le champ traditionnel des études sur le vieillissement cognitif, et, d'autre part, à ce qu'il fournit des arguments scientifiques pour une vision non délétère du vieillissement. L'ensemble des recherches présentées s'accordent sur le fait que, dans certaines conditions environnementales, des potentialités cognitives demeurent préservées malgré l'avancée en âge.

RAPPORT DU MÉDIATEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

INFORMER, DIALOGUER, APAISER

Édition La documentation française, année 2012,
avril 2013, 176 pages.



À partir des réclamations reçues et de l'expertise du réseau des médiateurs académiques et de l'équipe nationale, cette publication aborde trois domaines : l'analyse des réactions des familles concernant les absences de courte durée des professeurs ; une réflexion sur le choix opéré par l'État dans sa politique de contrôle à l'égard des établissements scolaires et supérieurs privés hors contrat ; la poursuite des réflexions du rapport de l'année 2011 sur la discipline : le médiateur s'interroge sur la déscolarisation liée à des exclusions temporaires ou définitives d'élèves suite à un conseil de discipline.