

direction

216 avril 2014

3/10



Pour un encadrement éducatif

snp
den

UNSA

syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale

Sommaire



22 LE TABLEAU NUMÉRIQUE INTERACTIF

Un TNI? Peut-être. En quoi le TNI offre-t-il de nouvelles possibilités pédagogiques? Quelle est sa pertinence en tant qu'outil d'apprentissage? Un article de Joël Lamoise.



26 LES ASSOCIATIONS SPORTIVES ET LEUR PRÉSIDENTENCE

Un état des lieux détaillé de Pascal Bolloré sur l'organisation des associations sportives. « La pire des solutions consisterait à ne pas choisir et à conserver un *statu quo*, porteur de dysfonctionnements de plus en plus graves ». Depuis l'alerte des inspections générales (IGEN-IGAENR) de 2011 et malgré le référé de la Cour des comptes de 2012, l'immobilisme perdure...



37 LA GRANDE DIFFICULTÉ SCOLAIRE

Sylvie Pénicaut nous propose la synthèse d'un rapport de l'Inspection générale de novembre 2013 qui suggère de passer d'une logique des écarts à la norme à une logique de réponse à des besoins particuliers.

- 6 ÉDITO
- 10 ACTUALITÉS
- 24 MÉTIER
- 37 ÉDUCATION & PÉDAGOGIE
- 50 VIE SYNDICALE
- 57 CHRONIQUE JURIDIQUE
- 62 RÉTRO
- 63 NOS PEINES



Philippe TOURNIER
Secrétaire général
philippe.tournier@snpden.net

La question
de l'encadrement
dans sa globalité

Construire
un ensemble cohérent,
comme nous avons
su le faire
pour nous-mêmes

Vers un encadrement éducatif

Le ministère a ouvert un ensemble de discussions avec les organisations syndicales autour de treize groupes « métier ». Si celui des professeurs du secondaire a attiré l'attention étant donné la situation de blocage depuis un quart de siècle autour de la révision du statut de 1950 et s'il faut se féliciter qu'un consensus ait pu être trouvé avec les principales organisations d'enseignants (SE-UNSA, SGEN-CFDT et SNES), un groupe est également consacré aux personnels de direction. La situation est évidemment différente car, depuis la manifestation organisée par le SNPDEN en 2006, puis la signature d'un relevé de conclusions en janvier 2007 prévoyant un mécanisme régulier de dialogue social, celui-ci n'a plus été interrompu même s'il traverse, par moments, des phases de plus grande langueur. C'est ainsi que des progrès, qui peuvent paraître à première vue modestes mais qui sont réguliers, finissent par construire des avancées significatives de long terme (comme le montre le nombre de promotions cette année).

Ce pragmatisme assumé n'ignore pas et prend en compte les contraintes de la conjoncture politique et budgétaire (qui rendent improbables, pour longtemps, des « bonds en avant » spectaculaires) et ne refuse jamais un mieux sous prétexte qu'il n'est pas suffisant (les 2.000 euros d'IF2R ne sont pas assez, certes, mais toujours bien mieux que les zéros euros d'un refus!).

C'est dans cet état d'esprit que le SNPDEN aborde les discussions

« métier » : améliorer l'architecture des carrières et remettre à nouveau, inlassablement, la question des conditions d'exercice (le prochain numéro de *Direction* sera consacré au « Livre blanc »). Mais c'est aussi l'opportunité de poser la question de l'encadrement dans sa globalité. Les syndicats de l'UNSA étant majoritaires dans tous les corps d'encadrement, ils travaillent ensemble sur cette question et nous avons obtenu du ministère que nos groupes « métier » fusionnent pour aborder la question de la construction d'un « grand corps de l'encadrement éducatif » mettant fin, enfin, à la partition artificielle entre « pédagogie » et « administration ». En effet, il ne sera d'école efficace et de Refondation réussie qu'en inscrivant leurs pratiques pédagogiques dans les réalités sociales, culturelles, économiques et financières et non dans des chimères dont les conditions budgétaires risquent bien de n'être pas réunies avant quelques décennies...

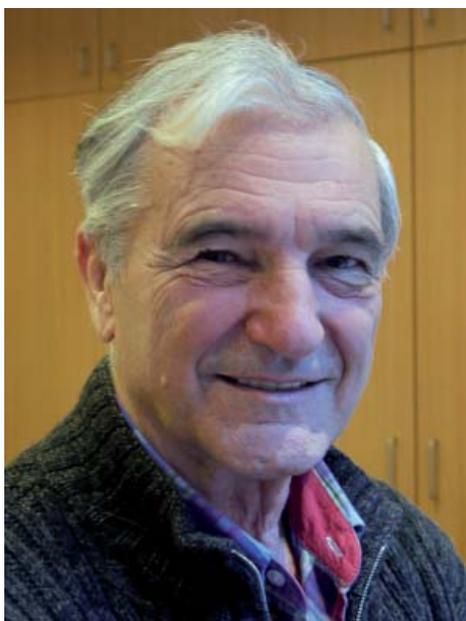
Ce qui est derrière cette question d'un « grand corps de l'encadrement éducatif » est évidemment la question de la démarche de changement, de la gouvernance du système et de son management (oups ! j'ai dit le gros mot!). C'est peu dire que règne actuellement une passable vacuité sur ces questions et que la Refondation y prend plutôt des airs de Restauration : ces questions sont son point le plus faible et, si elles ne sont pas traitées positivement, peut-être fatales.

atif

Les secteurs les plus éclairés de décideurs le savent fort bien et c'est ainsi qu'un accord s'est dessiné pour s'engager dans cette voie; les groupes « métier » des personnels de direction et des inspecteurs vont donc travailler de concert sur les conditions d'un rapprochement qui commencera par des questions « corpo » (corps à deux classes, B3 etc.) qui ne sont pas insurmontables, ni ruineuses pour les finances publiques, comme l'a démontré Philippe Vincent.

Cela se poursuivra sur la question des parcours professionnels, des compétences, des certifications car il ne s'agit pas de faire des personnels de direction et des inspecteurs une bouillie encadrante indéterminée mais de construire un ensemble cohérent, comme nous avons su le faire pour nous-mêmes quand nous avons milité, voulu et bâti un corps unifié de personnels de direction en partant de corps éclatés et divisés. Mettre des PLP et des agrégés dans un même corps: cela semblait irréaliste! Rétrospectivement, qui a des raisons de le regretter? L'effet de masse (dont ne bénéficie jamais des corps faibles et émiettés) fait qu'il n'y a eu, au final, qu'une dynamique de « gagnants-gagnants ». On peut ainsi entrevoir les perspectives nouvelles que pourrait ouvrir un « grand corps de l'encadrement éducatif ». C'est donc un chemin de longue haleine dans lequel nous sommes engagés avec nos collègues inspecteurs. Il peut permettre de résoudre des questions de carrière, d'ouvrir des perspectives et reposera la question, nullement résolue, du pilotage du système. □

Adieu, Marcel, et merci



Marcel Peytavi est décédé le 21 février d'un malaise cardiaque survenu au retour d'une promenade dans ses chères Pyrénées. Toujours sportif et dynamique, il avait pris sa retraite à Latour-de-Carol dont il était maire depuis six ans et il sollicitait un nouveau mandat auprès de ses concitoyens.

Marcel était né le 3 novembre 1936 à Perpignan. Professeur agrégé de lettres classiques, socialement engagé depuis toujours, que ce soit au parti communiste, au SNES dès 1958, au SNPDES à partir de 1985, il fut se-

crétaire de la FEN de l'Aude (1969-1974), adjoint au maire de Carcassonne de 1977 à 1980, maire-adjoint (1995) puis maire (2008) de Latour-de-Carol.

Mais Marcel a surtout été le premier secrétaire général du SNPDEN élu au congrès de Clermont-Ferrand (1992) qui voit la fusion du SNPDES et du SNPDLP: il était venu au congrès de Lille (2012) pour commémorer le XX^e anniversaire de notre syndicat.

Lors de son premier mandat, il doit affronter la grave crise interne qu'entraîne l'éclatement de la FEN qu'il saura surmonter à l'occasion du congrès de Poitiers et organise la grande manifestation de 6.000 personnels de direction en novembre 1994 qui marque la première véritable irruption des personnels de direction dans l'espace public. Proviseur du lycée Joffre à Montpellier, il quitte ses fonctions au congrès de Saint-Malo (1996), laissant un syndicat uni, fort et respecté.

Adieu, Marcel, et merci pour ton engagement.

Philippe TOURNIER (secrétaire général), Robert BOURGEOIS (secrétaire général en 1993), Jean-Jacques ROMERO (secrétaire général de 1996 à 2002), Philippe GUITTET (secrétaire général de 2002 à 2009)

Actualités

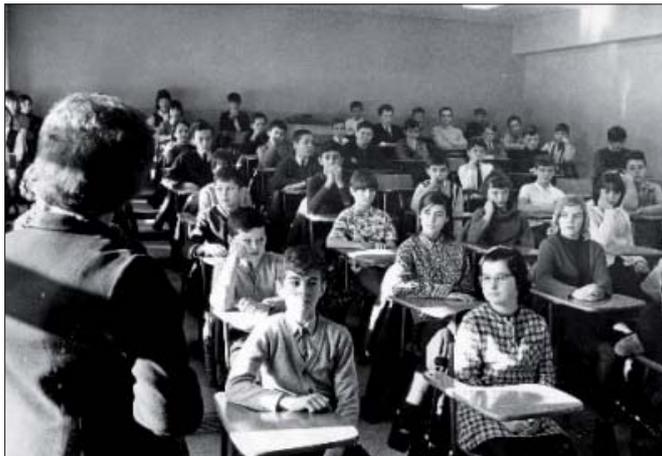
LES DÉCRETS DE 1950 BIENTÔT RÉFORMÉS

1 Au terme de plusieurs mois de discussions avec les organisations syndicales représentatives des personnels enseignants du 2nd degré, Vincent Peillon s'est félicité, dans un communiqué daté du 12 février, de l'accord historique conclu sur l'évolution du métier d'enseignant. Ainsi, après 64 ans de service, les décrets de 1950 relatifs au statut des enseignants du 2nd degré vont enfin pouvoir prendre une retraite méritée !

L'accord qui a reçu un accueil positif du SE-UNSA, du SGEN et du SNES prévoit une reconnaissance officielle et statutaire de l'intégralité des missions des professeurs du secondaire et leur traduction dans un texte réglementaire qui remplacera les décrets de 1950 et devrait entrer en vigueur à la rentrée 2015. Outre la mission principale d'enseignement, le texte à paraître inclura dans les missions les temps de préparation et de recherche nécessaires à la réalisation des heures d'enseignement, les activités de suivi et d'évaluation des élèves inhérentes à la mission d'enseignement, le travail en équipes ou encore les relations avec les parents. Par ailleurs, dans un souci de transparence et d'équité, sont également prévues une clarification et une unification des règles de gestion des missions complémentaires des enseignants qui correspondent à des responsabilités particulières, ainsi que l'ouverture de droits nouveaux comme la possibilité d'indemniser les missions de coordination

dans toutes les disciplines, l'allègement du service dans les établissements les plus difficiles et la prise en compte de l'intervention en cycle terminal dans la voie professionnelle et en EPS.

Le communiqué du ministère cite également



l'élargissement de l'accès à la « hors-classe » pour permettre à tous les enseignants d'en bénéficier en fin de carrière et la création d'un grade à accès fonctionnel afin de permettre à des enseignants ayant exercé dans des conditions particulières d'obtenir des rémunérations plus élevées.

Dans un communiqué, le SE-UNSA s'est félicité des « évolutions positives » proposées par la réforme et du remplacement « des fameux décrets de 50 par des statuts plus en phase avec la réalité du métier d'enseignant dans le second degré ».

Pour le SNPDEN, « même si ce consensus a été obtenu au prix d'une grande modération des propositions qui présentent cependant de nouvelles approches très intéressantes, il n'en demeure pas moins qu'une frontière symbolique est enfin franchie ! » (voir la *Lettre de Direction* 418 du 13 février ; www.snpdn.net).

UNE NOUVELLE DIRECTION DU NUMÉRIQUE POUR L'ÉDUCATION

2 À compter du 31 mars 2014, le numérique prend pleinement sa place au ministère de l'Éducation nationale, avec la parution au *Journal officiel* du 18 février d'un décret et d'un arrêté créant la direction du numérique pour l'éducation. Cette nouvelle direction, commune au secrétariat général et à la direction générale de l'Enseignement scolaire, doit assurer « la mise en place et le déploiement du service public du numérique éducatif » et dispose également « d'une compétence générale en matière de pilotage et de mise en œuvre des systèmes d'information ». Outre la cellule « expertise et relations partenariales », le secrétariat des instances stratégiques et le bureau des affaires générales et du contrôle de gestion, cette direction comptera deux grands services : le service du dévelop-

FAIRE ENTRER
L'ÉCOLE DANS L'ÈRE
DU NUMÉRIQUE
#EcoleNumerique

pement du numérique éducatif et le service des technologies et des systèmes d'information.

Les textes parus mettent également en place une réorganisation d'ensemble des services de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur; ils confèrent notamment « un rôle accru » au secrétariat général et précisent les missions des autres directions.

Pour en savoir plus : décret 2014-133 et arrêté du 17 février 2014 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche/JO du 18 février sur www.legifrance.gouv.fr.



CADRE NATIONAL DES FORMATIONS LICENCE ET MASTER

3 Sont parus au *Journal officiel* du 1^{er} février quatre arrêtés d'application de la loi du 22 juillet 2013 relative à l'Enseignement supérieur et à la Recherche. Trois concernent la mise en place du cadrage des formations conduisant aux diplômes nationaux de licence, licence professionnelle et master. Ils fixent respectivement le cadre national des formations, le cahier des charges des grades universitaires de licence et de master et la nomenclature des mentions du diplôme national de licence (au nombre de 45). Les quatre domaines dans lesquels les diplômes peuvent être validés sont arts, lettres et langues/droit, économie et gestion/sciences humaines et sociales/sciences, technologie et santé.

Le 4^e arrêté précise les modalités d'accréditation des établissements d'enseignement supérieur, système qui remplace désormais l'habilitation de chaque diplôme qui a été supprimé par la loi Fioraso. L'arrêté sur le cadre national introduit également la notion de « parcours-types de formation »; il prévoit la mise en place de dispositifs d'évaluation pour chaque formation ou groupe de formations et valorise l'expérience en milieu professionnel. S'agissant de la licence, le texte met en place le principe de la spécialisation progressive, permettant à « tout étudiant » en début de cycle



de bénéficier d'une organisation donnant accès à plusieurs mentions de licence ou de licence professionnelle.

Cf. arrêtés du 22 janvier publiés au JO du 1^{er} février.

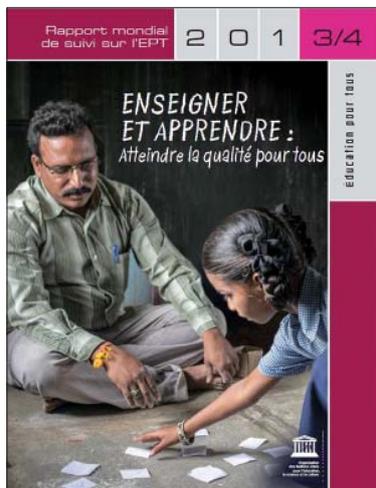
LA MAUVAISE QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT MONDIAL

4 L'UNESCO a publié le 29 janvier son 11^e rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous*. Le tableau dressé est loin d'être brillant. Il montre ainsi que, malgré des progrès significatifs depuis 2000 en termes d'accès à l'éducation, 126 millions d'enfants en âge d'aller à l'école ne fréquentent toujours pas le niveau primaire ou le premier niveau du secondaire. Et même après plusieurs années passées à l'école, 250 millions d'enfants n'ont toujours pas les compétences de base en lecture et en calcul à cause d'un enseignement de mauvaise qualité.

L'UNESCO pointe également l'énorme gaspillage des investissements financiers dans le secteur de l'éducation. Ainsi la mauvaise qualité de l'enseignement coûterait 129 milliards par an, soit 10 % de la dépense mondiale d'éducation. Et aujourd'hui encore, « dans près d'un tiers des pays dans le monde, moins de 75 % des enseignants du primaire reçoivent une formation conforme aux normes de leur propre pays ».

Si le rapport fait, sans grande surprise, le lien entre pauvreté et qualité et l'ensei-

gnement, il souligne cependant que même dans les pays à revenus élevés, les systèmes éducatifs ne sont pas exemplaires



pour autant puisqu'ils ne parviennent pas à répondre aux besoins de minorités importantes. Il en est ainsi de la France, par exemple, où moins de 60 % des immigrés ont atteint le niveau minimum en lecture.

Pourtant, une éducation de qualité, et surtout équitable pour tous, « peut générer de grandes retombées économiques, en accroissant le PIB par

habitant d'un pays de 23 % sur 40 ans ». Or, entre 2010 et 2011, « l'aide directe à l'éducation n'a cessé de baisser et ceci dans des proportions plus fortes que l'aide totale aux autres secteurs » souligne l'UNESCO!

Le rapport conclut qu'il est aujourd'hui impossible pour les États d'offrir une éducation de qualité sans investir davantage. Et, si rien ne change, prévient l'UNESCO, et surtout « tant que les États ne formeront pas correctement un nombre conséquent d'enseignants », « la crise de l'apprentissage durera plusieurs générations » et affectera durement les personnes défavorisées.

* Le rapport *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous* est consultable sur le site de l'UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/>

UN GUIDE DE LA PARITÉ

5 À l'occasion des 70 ans du droit de vote et d'éligibilité des femmes, 15 ans après les lois dites de « parité », le Haut Conseil à l'Égalité lance le « semestre de la parité » et vient de publier le *Guide de la parité*.

Destiné au monde politique, éducatif et aux médias, ainsi qu'à tous les citoyens, ce guide, qui revient sur la genèse du principe de « parité » et dresse un état des lieux de l'application des lois existantes, invite les acteurs publics et privés à promouvoir la parité dans tous les domaines de la vie publique. Il fait par ailleurs un point sur le projet de loi pour l'égalité entre les femmes et les hommes et rap-



pelle ses recommandations en matière de parité. Soulignons au passage que, dans la Fonction publique, si les femmes représentent 54 % des effectifs, elles sont sous-représentées dans les postes de direction avec 26 % (voir, pour la répartition hommes/femmes chez les personnels de direction, l'article de Pascal Charpentier sur le « Bilan social 2012 » page 42 du *Direction 212*).

À noter que le Haut Conseil organisera, le 10 avril, les assises de la parité avec pour objectifs de dresser un état des lieux des pratiques et de formuler des pistes d'amélioration.

Ces assises réuniront les actrices et acteurs de la parité, tels que les responsables des grands partis politiques français, les représentants des associations d'élus et de celles accompagnant la mise en œuvre de la parité et, enfin les représentants des sphères économiques et sociales.

Le guide est disponible dans sa version courte et longue sur le site www.haut-conseil-egalite.gouv.fr.

FIN DES RUMEURS SUR LE BLOCAGE DES AVANCEMENTS DANS LA FONCTION PUBLIQUE !

6 Le démenti oral du Premier ministre du 13 février dernier concernant l'hypothèse d'un gel des avancements et des primes des agents de la Fonction publique pour contribuer à réduire les dépenses publiques n'avait visiblement pas satisfait l'ensemble des syndicats de fonctionnaires* puisque ces derniers ont, dans un communiqué commun, réclamé un courrier du Premier ministre confirmant son engagement.

Et alors que des discussions avaient été engagées avec la ministre de la Fonction publique en vue de négociations devant démarrer en mai sur les « parcours professionnels, carrières et rémunérations », les syndicats ont quitté la table des négociations en indiquant que les discussions ne pourraient reprendre qu'une fois obtenue une clarification officielle de la part du Premier ministre.

Dans un communiqué, la fédération UNSA a ainsi exprimé sa colère et exigé un engagement ferme de renoncement du gouvernement sur le gel des avancements, sans quoi ce serait pour elle une cause de conflit majeur et l'opposition frontale de l'État avec ses personnels ! Une mise en garde qui semble avoir été bien entendue car, finalement, le Premier

ministre a confirmé par écrit dès le lendemain au secrétaire général de l'UNSA-Fonction publique qu'il n'y aurait « pas de baisse du pouvoir d'achat des fonctionnaires » et « qu'aucune mesure ne serait prise qui aurait pour objet de geler l'avancement des agents publics ».

La fédération s'est réjouie de cette réponse qui « met un terme aux rumeurs » et constitue « un signal d'apaisement » de nature à permettre un retour à un dialogue social plus serein. Mais il n'y a pas de fumée sans feu et ces rumeurs ne venaient tout de même pas de nulle part puisque le scénario avait déjà été avancé dans un rapport de l'Inspection générale des Finances en 2012 et de nouveau évoqué par la Cour des comptes dans son rapport de juin 2013. Vigilance donc !

* CFDT, CFTC, CGC, CGT, FAFPT, FSU, SOLIDAIRES, UNSA-Éducation et FO.

J'ai demandé à Marylise Lebranchu d'ouvrir avec vous cette négociation qui doit reposer sur des engagements réciproques car, dans la situation budgétaire que nous connaissons, la fonction publique doit participer à l'effort de redressement du pays. Nous pouvons y parvenir par des économies et des réorganisations. Je vous confirme ce que j'ai déjà déclaré publiquement, à savoir qu'il n'y a pas de baisse du pouvoir d'achat des fonctionnaires et qu'aucune mesure ne sera prise qui aurait pour objet de geler l'avancement des agents publics.

Je sais pouvoir compter sur le sens de la responsabilité des organisations représentatives des fonctionnaires pour s'engager durablement dans cette démarche de modernisation de notre fonction publique.

Je vous prie de croire, Monsieur le secrétaire général, à l'assurance de toute ma considération.

Jean-Marc AYRAULT

Monsieur Guy BARBIER
Secrétaire général de l'Union des Fédérations des fonctionnaires
UNSA FONCTION PUBLIQUE

LE SCEREN-CNDP DEVIENT CANOPÉ

7 Le ministre de l'Éducation nationale a annoncé le 3 février une « refondation » du réseau SCEREN-CNDP qui devient à présent CANOPÉ (réseau de création et d'accompagnement pédagogiques). Nouveaux moyens, nouvelles approches, nouveaux supports... L'objectif de cette refondation est d'adapter le réseau aux évolutions numériques, aux mutations du champ de l'édition et aux nouveaux usages et besoins des enseignants.

Les principales transformations passeront par la rénovation de l'offre éditoriale avec le développement d'une édition transmédia permettant un passage de l'édition « papier », actuellement majoritaire au CNDP, à des ressources « multiformats » adaptées à tous les canaux de diffusion disponibles. Il s'agira également d'offrir une offre numérique

restructurée avec le lancement, en avril 2014, d'une plateforme unique (reseau-canope.fr) regroupant un nouveau site Web et une librairie en ligne, fondée sur un principe de mutualisation des contenus gratuits et payants. Un réseau social professionnel pour les enseignants sera également mis en place cette année. Par ailleurs, les 180 lieux d'accueil locaux du réseau seront transformés en « ateliers Canopé » conçus comme des espaces de créativité, de collaboration, d'expérimentation et de formation pédagogiques. L'organisation globale du réseau évoluera dans le sens d'une simplification et d'une meilleure coordination et mutualisation des 30 centres éditeurs actuels.

L'annonce de ce tournant opéré par le SCEREN intervient à quelques jours de la parution du rapport de la Cour des comptes dont une partie évoque justement les dysfonc-

tionnements dans l'organisation du réseau de 2005 à 2012 : « production éditoriale dépassée », réseau de distribution « surdimensionné », « complexité institutionnelle inutile et onéreuse », « pilotage financier défectueux » y sont dénoncés.

Pour découvrir les évolutions avant la mise en ligne de la nouvelle offre numérique www.reseau-canope.fr au printemps 2014, un site temporaire (<http://reseau-canope.fr/presentation-nouvelles-offres/>) est proposé.



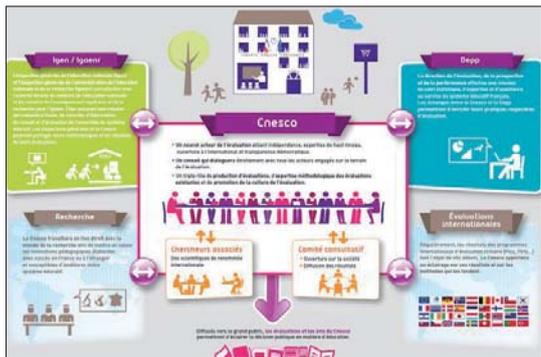
UNE NOUVELLE INSTANCE POUR ÉVALUER L'ÉCOLE

8 Prévu dans la loi de refondation de l'école votée en juillet 2013, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) a été installé, le 28 janvier, par Vincent Peillon. Composée à parité de 7 hommes et de 7 femmes (scientifiques, chercheurs, sociologues) auxquels s'ajoutent 2 sénateurs, 2 députés et 2 membres du Conseil économique, social et environnemental, le CNESCO a un triple rôle de production d'évaluations et de synthèses d'évaluations, d'expertise méthodologique des évaluations existantes et de promo-



tion de la culture de l'évaluation en direction des professionnels de l'éducation et du grand public. Il devra ainsi réaliser ou faire réaliser des évaluations, se prononcer sur les méthodes, outils et résultats des évaluations conduites par le ministère ou par des acteurs extérieurs, contribuer à leur diffusion au sein du système scolaire et faire un bilan annuel des expérimentations menées dans le cadre des projets d'établissement.

Cette nouvelle instance crée donc les conditions d'une évaluation indépendante, impartiale, régu-



lière et fondée sur une expertise de haut niveau de l'organisation et des résultats du système scolaire français. Reste à savoir si elle saura répondre aux nombreuses critiques formulées jusqu'à présent à l'encontre de la politique d'évaluation du ministère de l'Éducation nationale.

Pour en savoir plus, voir le dossier de presse du ministère: <http://www.education.gouv.fr/cid76677/installation-du-conseil-national-d-evaluation-du-systeme-scolaire-cnesco.html>

ÉVALUATION ET POLITIQUE FONT-ELLES BON MÉNAGE ?

9 L'agence Éducation Formation (AEF) s'est fait l'écho d'une conférence du 17 janvier au Collège de France sur le thème « Évaluation et politique » au cours de laquelle Claude Thélot, conseiller maître honoraire à la Cour des comptes et ancien directeur de la DEPP, s'interroge sur les moyens nécessaires pour que la politique française compte de l'évaluation. Nous reprenons ici quelques passages de la dépêche de l'AEF (n° 192701 du 21 janvier rédigée par Soazig Le Nevé) qui a une résonance particulière au moment où vient d'être installé le Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Dans son intervention, Claude Thélot distingue 3 critères pour fonder une vraie politique d'évaluation, à savoir « pas de monopole », « une indépendance dans le fond et perçue par l'opinion » et « une évaluation puissante pour résister à des tentations du politique de retirer son accord à évaluer ». Mais, selon lui, « l'opinion majeure l'impression que l'évaluation ne sert à rien même si l'opinion a raison : l'évaluation ne sert pas assez ».

Cette évaluation donne d'ailleurs souvent des conclusions assez molles, floues, parfois ténues du genre « il faut améliorer le système ». De même, « une évaluation trop située dans le temps a du mal à embrasser l'ensemble des résultats d'une organisation » pointe Claude Thélot. Aussi, « le politique est prudent, voire précautionneux, quant aux recommandations de cette évaluation ».

Pourtant, précise-t-il, « l'évaluation doit nourrir l'action publique sur les effets des différentes décisions entre lesquelles le politique doit choi-

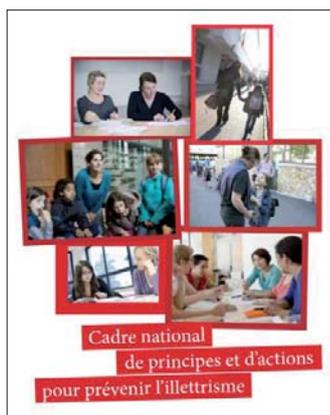
sir » mais elle « n'a pas assez de place auprès du ministre face aux groupes de pression et à la puissance médiatique ». Et, « en France, la demande d'évaluation est très forte » ajoute-t-il; « il faut y répondre sinon vous laissez une société régie par la rumeur ». Ainsi en va-t-il d'un « collège bon ou mauvais: un principal peut couler son collège en moins d'un an. Le nouveau mettra des mois à le remonter mais la notoriété négative sera pérenne, l'opinion ne se fondant que sur des bruits au sujet de cet établissement ». « Il faut donc construire dans les ministères des structures évaluatives indépendantes pour faire de l'évaluation inter-ministérielle ». Car « entre les recommandations et leur mise en pratique, il y a un vide dans l'action publique que l'administratif devrait combler ». Claude Thélot regrette par ailleurs le fait qu'« aujourd'hui, nous ne savons pas nous servir des bonnes évaluations que nous avons depuis 20 ans » et donne pour exemple ses années de présidence à la tête du HCE où un seul avis (des classes de CP avec un très petit nombre d'élèves) a été suivi par le ministre Luc Ferry. À quoi bon également que le ministère Lang crée un HCEE dont il ne s'est pas servi? Tout ceci en tout cas interroge sur « l'optimisation de l'action publique ». L'intervention complète de Claude Thélot est téléchargeable sur le site du collège de France (www.college-de-france.fr/site/pierre-michel-menger/seminar-2014-01-17-11h00.htm).



UN CADRE NATIONAL DE PRÉVENTION DE L'ILLETTRISME

10 La ministre déléguée chargée de la Réussite éducative, George Pau-Langevin, a présenté fin janvier un « cadre national de principes et d'actions pour prévenir l'illettrisme. Ce cadre national a pour mission de coordonner tous les acteurs et de valoriser les partenariats » dans la lutte contre l'illettrisme. Vingt partenaires, associations et fondations privées en sont ainsi signataires.

Pour garantir la cohérence et l'efficacité de l'action, des objectifs communs sont définis dans le cadre national : contribuer à l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; inscrire la prévention de l'illettrisme dans le champ de l'éducation et de la formation tout



au long de la vie (une attention particulière doit être apportée aux moments où s'opèrent des transitions et/ou des passages : entrée à l'école maternelle, entrée en élémentaire, entrée en sixième, entrée en lycée professionnel ou en apprentissage, sorties du système scolaire sans qualification) ; proposer des actions concourant à la prévention de l'illettrisme dans tous les espaces (sociaux, culturels, éducatifs, familiaux, citoyens) et dans tous les territoires ; permettre à des adultes d'avoir accès aux savoirs de base et de contribuer à la prévention de l'illettrisme, par ricochet ou effet indirect.

Ce cadre national s'adresse ainsi aussi aux adultes en situation d'illettrisme, à travers l'action auprès de leurs enfants et l'Éducation nationale et les acteurs de la communauté éducative jouent un rôle majeur en la matière.

Pour en savoir plus, consulter le dossier de presse sur le site du ministère (www.education.gouv.fr/cid76550/prevenir-l-illettrisme-un-cadre-national-de-principes-et-d-actions.html)

EN BREF

TEXTES RÉGLEMENTAIRES

- **Carrière** : parution au *BO* 7 du 13 février de la note de service 2014-015 du 6 février 2014 relative au détachement dans le corps des IA-IPR.
- **GRETA** : parution de la circulaire 2014-009 de février relative à leur organisation et fonctionnement.
- **Rémunérations** : parution au *JO* du 31 janvier des décrets 2014-75, 76 et 77 du 29 janvier relatifs aux modifications de l'échelonnement indiciaire des catégories B et C.
- **Personnels de direction** : parution au *BO* 9 du 27 février de la note de service 2014-025 du 17 février relative au détachement dans le réseau des établissements homologués d'enseignement français à l'étranger (hors réseau AEFÉ).
- **Baccalauréat** : calendrier des bacs généraux et technologiques en Guadeloupe, Guyane, Martinique et Réunion (note de service 2014-023, *BO* 9 du 27 février).
- **Formation professionnelle et emploi** : parution au *JO* du 6 mars 2014 de la loi 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

DIVERS

- **Éducation/économie** : le 7 février, Muriel Pénicaud a été nommée à la présidence du Conseil national Éducation Économie installé le 18 octobre dernier, en remplacement de Jean-Cyril Spinetta qui a cessé ses activités pour des raisons personnelles. Cette dernière a notamment été directrice générale des ressources humaines au comité exécutif de grands groupes tels que Danone et Dassault Systèmes, administratrice d'Orange et de la SNCF...
- **Numérique à l'école** : à l'occasion de la première conférence annuelle du plan « France très haut débit », les ministres du Redressement productif et de l'Économie numérique ont annoncé un vaste plan de raccordement à très haut débit des établissements scolaires (55.000 écoles) d'ici la rentrée 2014.
- **Simplification** : à l'issue du Conseil stratégique de l'attractivité présidé par François Hollande, le gouvernement a annoncé que le principe « Silence de l'administration vaut accord » sera appliqué à partir de novembre 2014 pour l'État et en novembre 2015 pour les collectivités territoriales.

Valérie FAURE
Documentation
valerie.faure@snpden.net



Le SNPDEN dans les

1

Pédagogie

- **PISA**: interview de Philippe Tournier, secrétaire général, de Catherine Petitot et de Michel Richard, secrétaires généraux adjoints, par *Médiapart* le 10 février.
- **Espaces scolaires**: expression de Philippe Tournier dans une dépêche *AEF* du 17 février relative au numéro de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* consacrée aux espaces scolaires.
- **Jeunes et Internet**: intervention de Gilles Autoche, secrétaire académique d'Aix-Marseille, sur *France Bleu Provence* le 4 février au sujet de l'utilisation de *Facebook* par les collégiens et l'influence sur leurs relations sociales.

2

Relations avec les collectivités

- **Décentralisation**: expression de Philippe Tournier, secrétaire général, dans une dépêche *AEF* du 30 janvier présentant l'ouvrage de l'AFAE consacré à « la décentralisation ». Citation du SNPDEN dans une dépêche *AEF* du 25 février relative au souhait de l'ADF de transférer les gestionnaires de collèges vers les départements.
- **Contractualisation EPLE/collectivités**: expression de Xavier Yvart, secrétaire départemental 33, dans une dépêche *AEF* du 5 février.

3

Métier

- **Procédures APB**: interview de Philippe Tournier dans l'encart du *Monde* du 13 février.
- **Moyens pour la rentrée et DHG**: expression de Thierry Fauconnier, secrétaire départemental 78, dans une dépêche *AEF* du 17 janvier et citation du SNPDEN 92 dans une dépêche *AEF* du 24 janvier.
- **Difficultés du métier**: intervention de Maryse Pelé, secrétaire départementale 36, sur les ondes de *France Bleu Berry* le 17 février, en soutien au principal du collège George Sand de La Châtre, puis reprise du communiqué du SNPDEN Orléans-Tours par *La Nouvelle République du Centre Ouest* dans ses éditions des 17 et mardi 18 février.

médias

Questions d'intérêt général

CALENDRIER SCOLAIRE Citation du SNPDEN dans *les Echos* du 24 janvier.

CSE Citation du SNPDEN dans une dépêche *AEF* du 16 janvier.

ESPE Expression de Catherine Gay-Boisson, membre du SNPDEN, auditionnée le 28 janvier au Sénat par la mission d'information sur les ESPE dans une dépêche *AEF* du 31 janvier.

HARCÈLEMENT SCOLAIRE Interview de Michel Richard par *L'Express* le 6 mars.



Valérie Faure
Documentation
valerie.faure@snpden.net

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. : 0386180600

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

DIRECTION 216
MIS SOUS PRESSE
LE 12 MARS 2014

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, 11, 13
INDEX ÉDUCATION	4, 5
OMT	8, 9, 22, 23
UNCME	15
SCOLA CONCEPT	17
TEXABRI	19
ALISE	64

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



De la pertinence des tableaux numériques

Le tableau numérique interactif (TNI), c'est une page blanche grand format qui peut facilement se remplir de textes, de dessins, de schémas... Le tableau numérique interactif, c'est cette même page « noircie » que l'on peut sauvegarder et modifier à volonté. Est-ce seulement cela ?

Bien qu'il occupe actuellement une place importante dans les préoccupations des professionnels du monde de l'éducation, nous devons considérer le TNI comme un outil numérique au même titre que les autres. Autrement dit, le tableau numérique interactif n'est pas une révolution pédagogique mais simplement un périphérique qui peut avoir sa place en classe. Si les enseignants ont le choix de leurs outils pédagogiques, nous devons cependant nous poser quelques questions : un TNI ? Peut-être. Des tablettes numériques ? Pourquoi pas. Des ordinateurs portables ? Sans doute. Des ordinateurs connectés ? Certainement.

Mais revenons au sujet. En quoi, exactement, le TNI offre-t-il de nouvelles possibilités pédagogiques ? Quelle est sa pertinence en tant qu'outil d'apprentissage ? Lors de constructions d'activités pédagogiques, il faut non seulement se préoccuper de ce qui se passe au tableau mais aussi dans la classe et chez les élèves. Sont-ils actifs ? créatifs ? Manipulent-ils les technologies ? Que sont-ils en train d'apprendre et comment ?

L'APPRENTISSAGE ET L'INTERACTIVITÉ*

Simple et instinctif, le TNI permet de représenter graphiquement une idée, un cheminement, un problème. Lorsqu'on parle de



Joël LAMOISE
Bureau national
joel.lamoise@snpden.net

représentation graphique, on pense souvent aux applications spécialisées comme *Cmap* ou *Freemind* qui permettent de créer des cartes heuristiques. Relativement faciles d'utilisation, leur usage nécessite néanmoins un temps certain d'adaptation à leurs fonctions. Si ces dernières permettent de créer des séquences de qualité, efficaces et claires, elles demeurent néanmoins assez rigides, exigeant un format et une façon de procéder imposés par les paramètres de l'application.

Un tableau numérique interactif, moins rigide dans sa conception que les logiciels de cartes mentales, permet également de

ques interactifs

créer des réseaux conceptuels et toutes sortes de représentations graphiques, agrémentées rapidement et facilement de documents complémentaires. L'avantage du tableau blanc interactif, c'est l'absence de modèle. C'est sans doute aussi ce qui freine sa pleine utilisation.

INTERACTIFS ?

Souvent, les TNI n'ont d'interactif que le nom. Bien entendu, ce ne sont pas les tableaux qui sont interactifs mais bien les personnes (élèves et enseignants) qui les utilisent dans le cadre d'approches pédagogiques. La véritable interactivité des TNI ne prend forme que lorsqu'ils sont utilisés comme outils de collaboration : plusieurs élèves à la fois, voire une classe entière, coopèrent en prenant part à une tâche relayée par le tableau. Que constate-t-on actuellement ? Entre les jeunes et le tableau numérique, l'interaction est à fréquence quasi nulle, c'est-à-dire que les élèves n'y touchent jamais : cela s'explique d'une part à cause de la complexité des applicatifs, d'autre part du manque d'accessoires nécessaires à l'interaction, comme des manettes ou des boîtiers (avec un coût de matériel engendré par ces ajouts non négligeable).

Cela dit, le travail collaboratif fait partie d'une panoplie de moyens pédagogiques diversifiés pouvant être utilisés par les enseignants dans leur classe. Car, enfin, le travail collaboratif n'est pas né avec le numérique !

« Le TNI comme outil d'apprentissage avec lequel les élèves font un travail partagé » n'est-elle pas la question cen-

trale ? Répondre par la négative peut laisser penser que l'enseignant ne fait qu'une présentation statique. Dans ce cas, un vidéoprojecteur serait suffisant et rappelons-le, moins dispendieux.

QUELQUES QUESTIONS PERTINENTES À SE POSER

Répondre positivement ne suffit pas non plus. Quelques questions simples, à étoffer sans autre prétention que de clarifier les usages, peuvent utilement être proposées aux enseignants, aux conseils d'enseignement ou au conseil pédagogique pour juger de la pertinence de l'usage d'un TNI et de son appropriation :

1. L'enseignant utilisera-t-il le TNI pour :

- présenter un diaporama ?
- présenter un site Internet ?
- présenter une production d'élèves ?
- conserver des éléments d'annotation ?
- profiter des fonctions de partage d'application ?

2. L'élève utilisera-t-il le TNI pour :

- dresser une liste de ses connaissances antérieures ?
- réaliser un schéma heuristique ?
- identifier des éléments importants ?
- interpréter un texte ou des documents ?
- rechercher des ressources multimédias ?

LES LIMITES DU TABLEAU NUMÉRIQUE INTERACTIF

La principale limite est celle des capacités d'investissement du professeur. Pour être utilisé au mieux, cet outil requiert beaucoup de temps et de persévérance, aussi bien pour apprendre à maîtriser ses fonctionnalités que pour préparer des supports interactifs et adaptés. Mais se sentir bien à l'aise avec les nouvelles technologies et maîtriser l'outil informatique ne sont pas les conditions essentielles de mise en œuvre d'un TNI dans la classe.

Le premier écueil vient toujours du manque de ressources et de formation. Pour se former, ou même s'auto-former convenablement, les enseignants sont malheureusement souvent démunis. Très peu reçoivent une formation spécifique au TNI et doivent donc apprendre seuls, en tâtonnant sur l'outil, en demandant de l'aide autour d'eux, en cherchant l'information sur Internet... Cela complexifie beaucoup le travail de l'enseignant et freine la progression vers une bonne utilisation du TNI.

Un second écueil est qu'il ne faut pas faire comme avant le TNI, mais plutôt se demander comment faire autrement avec le TNI. En effet, pour ne pas vouloir faire de l'innovation à tout prix ou pour simplement ne pas se satisfaire d'ajouter du spectaculaire à l'enseignement, il faut beaucoup de perspicacité et de persévérance. Une fois le TNI dans la classe, la formation et la motivation des enseignants sont essentielles pour ne pas l'utiliser comme un vidéoprojecteur amélioré. Car il faut compter cinq ans d'investissement à un enseignant

pour refondre l'ensemble de ses cours et intégrer l'usage d'un TNI, en repensant en priorité les séquences pour lesquelles les fonctionnalités du TNI donnent une vraie valeur ajoutée. Mais l'objectif de l'enseignement n'est-il pas d'améliorer l'apprentissage des élèves, et non de faire gagner du temps aux enseignants ?

Additionner ces deux écueils et l'on comprendra la faible part actuelle de l'usage des tableaux numériques interactifs dans la construction des apprentissages.

UTILE ?

Alors, le TNI est-il seulement défini comme un objet centralisateur et focalisateur de l'attention pédagogique d'un groupe vers une seule source qui n'est plus l'enseignant ? Immersés au quotidien dans l'univers de la technologie, du cyberspace et du divertissement par la vidéo, les élèves semblent tirer profit de l'utilisation du TNI, à la fois surface de projection, écran tactile, palette graphique, périphérique d'un ordinateur. Mais il serait très dangereux d'attribuer aux tableaux numériques interactifs des vertus magiques et préventives de l'échec scolaire. Cet outil, initialement présenté comme une véritable révolution didactique et technologique, est également souvent décrit comme un investissement totalement inutile. Et la demi-mesure dans tout ça ? Pas si simple ! □

* Cette partie repose sur les bilans faits au Québec sur l'utilisation pédagogique des TNI.

Les associations sport leur présidence : état

« La pire des solutions consisterait à ne pas choisir et à conserver un statu quo, porteur de dysfonctionnements de plus en plus graves ⁽¹⁾ ».

Malgré cette alerte des inspections générales (IGEN-IGAENR) de 2011, dans le dernier des cinq rapports sur le sport scolaire en vingt ans (!), malgré le référé de la Cour des comptes de 2012, l'immobilisme perdure. Il est revendiqué et soutenu par un rassemblement hétéroclite issu de différents horizons – notamment syndicaux – aux intérêts communs et à l'expression publique partagée.

Mais qu'est-ce qu'ont donc les chefs d'établissement à demander des changements (en premier lieu duquel la présidence de l'association sportive) puisque tout va bien et qu'il ne s'est jamais rien passé ?

Il ne s'était jamais rien passé non plus, avions-nous dit, jusqu'à la chute du panneau de basket au lycée Éluard de Saint-Denis, en 1993, qui tua un élève.

Ce mercredi 27 novembre 2013, dans un collège de l'académie de Lyon, pendant une activité d'escalade organisée par l'association sportive, un élève de 6^e est tombé d'une hauteur de quinze mètres et s'est tué.

Le magistrat en charge de l'enquête vient de délivrer une commission rogatoire à l'encontre du chef d'établissement, visant à déterminer sa responsabilité en tant que président de l'association.

Qui osera encore prétendre qu'il n'y a aucun risque et qu'il ne faut surtout rien changer ?

LE SPORT SCOLAIRE, UNE HISTOIRE DÉJÀ ANCIENNE

Le sport scolaire repose en effet sur une organisation élaborée avant la seconde guerre mondiale. À l'issue de celle-ci, par un arrêté de novembre 1945, est consacrée la reconnaissance d'utilité publique et est imposée la création obligatoire d'une association sportive dans chaque établissement du second degré, présidée par le chef d'établissement.

Si l'on peut comprendre que les nécessités de la reconstruction du pays pouvaient (jusqu'au sein du système éducatif) conduire à concevoir des statuts en grande partie dérogatoires aux lois de la République (encore que des choix différents aient été faits s'agissant du sport dans le premier degré, qui s'appuie notamment sur le bénévolat, ou dans l'enseignement supérieur), on peut en revanche s'interroger sur le maintien de cette situation soixante-dix ans après, si l'urgence la commandait alors ! Et si celle-ci n'existait pas, la question des choix d'organisation et de statut qui ont été faits spécifiquement pour le sport scolaire dans le second degré, interroger tout autant.

Le régime actuel applicable au sport scolaire repose sur la loi n° 84-610 du 16 juillet 1984 « relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives » ; l'organisation et le fonctionnement sont précisés par le décret n° 86-495 du 14 mars 1986 « rendant certaines dispositions statutaires obligatoires pour les associations sportives scolaires et universitaires » (dont la présidence de l'association sportive par le chef d'établissement).

Cette loi succède, moins de 9 ans après, à une autre dont les décrets d'application (attaqués par le SNEP-FSU, syndicat national de l'éducation

ives et des lieux



Pascal BOLLORÉ
Secrétaire national
pascal.bollore@free.fr

physique) avaient connu quelques vicissitudes. Les deux arrêts du Conseil d'État en date du 16 novembre 1979 sont d'ailleurs tout à fait intéressants.

Par un premier recours⁽²⁾, le SNEP demandait l'annulation du décret du 22 mars 1977 portant approbation des statuts de l'UNSS. Il obtient raison, non sur le fond de sa demande, mais sur un vice de forme.

En revanche, par l'arrêt 08787, le Conseil d'État rejette la seconde requête du SNEP tendant à l'annulation du décret du 28 avril 1977 portant approbation des statuts-types des associations sportives. Il est savoureux de constater que le SNEP s'opposait alors, notamment, à la présidence de l'association sportive par le chef d'établissement!

L'organisation du sport scolaire telle qu'elle est conçue est-elle la plus efficace? Sans doute pas puisqu'en à peine plus de vingt ans, cinq rapports d'inspections générales⁽³⁾ (ce qui constitue sans doute un record sur une même question!) et un référé de la Cour des comptes en font apparaître tous les dysfonctionnements (et, par là-même, les risques juridiques qui pèsent sur les présidents des associations sportives au niveau local) et appellent à une impérieuse réforme trop longtemps différée.

On peut d'ailleurs légitimement s'interroger sur cette inertie qui conforte un tel *statu quo*, source de tant de dysfonctionnements!

Un système dont l'organisation génère ses propres dysfonctionnements

DYSFONCTIONNEMENTS D'ORDRE STATUTAIRE

Tout est dérogoratoire au droit commun dans l'organisation de l'UNSS par rapport aux fédérations sportives, y compris celles qui sont membres de la Confédération du sport scolaire et universitaire.

Toutes les fédérations relèvent de la forme associative pour leur fonctionnement; c'est aussi évidemment le cas de l'Union sportive de l'enseignement primaire (USEP) et de la Fédération française du sport universitaire (FFSU) dont les membres dirigeants sont élus! Le ministre des Sports ne préside aucune fédération sportive.

Pour l'UNSS, la même autorité, non élue, la préside et la contrôle, ce qui est en contradiction avec l'article 16 de la loi du 16 juillet 1984 qui précise que les fédérations sportives « exercent leur activité en toute indépendance ».

Et le contrôle n'est que relatif puisque celui-ci se résume à la nomination du directeur et à la présidence formelle des assemblées générales ou des conseils d'administration, ces derniers n'étant (selon les inspections générales) consacrés qu'à des débats généraux « dans lesquels les membres nommés par le ministère approuvent les positions proposées par le directeur quand celui-ci demande au président de procéder à un vote ». Président, par délégation du ministre, qui est parfois même un sous-directeur de la DGESCO, ce que les statuts ne permettent pourtant pas!

Le statut associatif de l'UNSS atteint les limites du virtuel:

- Il est de jurisprudence constante qu'une association demeure une personne morale de droit privée, même si elle se trouve chargée d'une



mission de service public et qu'elle bénéficie de financement public⁽⁴⁾.

- Mais, « considérant que lorsqu'une personne privée est créée à l'initiative d'une personne publique qui en contrôle l'organisation et le fonctionnement et qui lui procure l'essentiel de ses ressources, cette personne privée doit être regardée comme « transparente » et les contrats qu'elle conclut pour l'exécution de la mission de service public qui lui est confiée sont des contrats administratifs⁽⁵⁾ ». Or, en ce qui concerne l'UNSS, celle-ci assure bien une mission de service public et ses responsables gèrent des fonds publics.

De fait, soulignaient les inspecteurs généraux, « constituant un démembrement de l'administration, la gestion de l'UNSS peut conduire à l'engagement de la responsabilité directe du ministre de l'Éducation nationale »⁽⁶⁾. Ils relevaient aussi « l'anomalie » constituée par la signature de conventions avec des fédérations, où le ministre signe, au nom de son ministère, avec son propre représentant à l'UNSS, dont il est le président de droit!

S'agissant des autres présidents de droit que sont ceux des associations sportives dans les collèges et lycées, là aussi, les choix faits à l'origine sont dérogatoires au droit commun des associations. La loi de 1901 a instauré un régime de liberté d'association qui a été rangé par le Conseil constitutionnel au nombre des principes fondamentaux reconnus par les lois de la République. En conséquence, cette liberté ne peut être réglementée que par le législateur; cela concerne des situations et domaines très spécifiques: interdiction pour les militaires d'adhérer à des groupements ou associations professionnels ou à caractère politique; obligation d'être membre d'une association de chasse pour la pratiquer; obligation d'adhérer à un ordre professionnel pour certaines professions.

L'on comprend mieux, au travers de ces exemples, les précautions d'écriture d'un directeur des affaires juridiques du ministère de l'Éducation: « Les dispositions prévoyant la présidence de droit de l'association par le chef d'établissement ne paraissent pas méconnaître le principe de la liberté d'association »⁽⁷⁾. La justification d'une atteinte à l'article 11 de la convention européenne de sauvegarde

des droits de l'homme et des libertés fondamentales semble pourtant (en considération des dysfonctionnements soulevés ci-dessus) être quelque peu fragile quand il est écrit: « une telle limitation apportée à la liberté d'association afin de favoriser l'exercice démocratique d'une activité sportive par des enfants scolarisés poursuit un but légitime et paraît pouvoir se rattacher à la « protection des droits et libertés d'autrui » »⁽⁸⁾!

DYSFONCTIONNEMENTS D'ORDRE FONCTIONNEL

Dans son référé du 10 septembre 2012 concernant « les activités sportives volontaires dans l'enseignement du second degré », la Cour des comptes a souligné la gestion « peu rigoureuse » de l'UNSS et ses « modestes résultats » (le nombre de licenciés – plus d'un million selon le ministère – se situe entre 14 et 24 % des élèves scolarisés) au regard du coût (300 millions d'euros de financements publics, 4.800 ETP).

La Cour a déploré le fait qu'« aucun texte ne définit de façon précise et opératoire la répartition des rôles et des objectifs

entre l'Éducation nationale, l'UNSS et les associations sportives qui lui sont affiliées », et « l'absence, jusqu'à présent, de véritable convention d'objectifs entre l'État et l'UNSS ».

S'agissant du forfait « 3 heures » des enseignants, elle a relevé que c'est une pratique qui n'est pas « juridiquement étayée » puisqu'elle ne repose que « sur une simple note de service du 1^{er} décembre 1987 ». Ces heures ne sont pas contrôlées.

Les inspections générales ont établi un constat encore plus accablant:

- **L'inexistence de la vie associative:** « le statut actuel de l'UNSS paraît particulièrement inadapté aussi bien au regard de ses objectifs, puisque l'apprentissage de la vie associative par les élèves qui ont adhéré aux associations sportives des établissements du second degré n'existe pas ou peu, et que ses modes de fonctionnement ne laissent que peu d'espace de liberté à la vie associative »⁽⁹⁾.
- **Un détournement des missions du sport scolaire:** « [...] des compétitions fédérales organisées par l'UNSS à la place des fédérations



sportives qui les ont en charge. C'est le cas, par exemple, du judo pour lequel il n'existe pas de véritables pratiques dans les associations sportives. L'UNSS organise alors de fait une compétition fédérale où l'élève ne participe pas à l'association sportive et n'est pas encadré par un enseignant de celle-ci »⁽¹⁰⁾.

• **Un détournement des règles comptables :**

- « des subventions par des collectivités locales versées directement aux directions régionales et départementales de l'UNSS, qui sont dénuées de personnalité morale » ;
- des reversements ensuite aux « districts (qui n'ont aucune existence juridique) afin de payer les déplacements des associations sportives des établissements scolaires »⁽¹¹⁾.

• **Un nombre de licenciés qui ne correspond pas à la réalité.**

Les chiffres sont faussés par :

- **le choix du contrat :** « Les modalités d'achat de licences se répartissent selon deux choix :
- un achat globalisé de licences au travers d'un contrat attractif et per-

sonnalisés prenant en compte le type d'établissement et son effectif ;
- un achat à l'unité de licences au travers d'un tarif unique.

Il faut noter qu'aujourd'hui, plus de 92 % des licenciés le sont au travers des licences « contrats » qui posent un vrai problème de fiabilité. En effet, si ce dispositif est attractif pour le chef d'établissement, président de l'association sportive locale, puisqu'il permet de minimiser le coût d'achat de la licence s'il le souhaite, il met également à sa disposition la déclaration du nombre de licenciés sans aucun contrôle possible. C'est ce dispositif qui explique pourquoi le rapport des inspections générales de 2006 avait pu rencontrer des établissements dans lesquels il y avait plus de licenciés UNSS qu'il n'y avait d'élèves scolarisés. Le chef d'établissement est évidemment encouragé à déclarer un grand nombre d'élèves licenciés pour justifier l'existence du forfait de 3 heures accordé aux enseignants d'EPS et cela ne coûte rien à l'établissement puisqu'il a déjà payé le forfait-contrat »⁽¹²⁾.

« 80,21 % des établissements font le choix du contrat contre 57,40 % il y

a dix ans. Ces 80,21 % représentent 92,19 % du nombre total des licenciés (hors Nouvelle-Calédonie) »⁽¹³⁾. Le « choix » du contrat se révèle être définitif, le conseil d'administration de l'UNSS ayant décidé, en 2011, qu'il n'était pas possible de revenir vers une autre modalité de contrat !

- **les conditions de l'adhésion :** « Si un élève ne prend une licence que pour participer à une compétition académique et/ou nationale, force est de se demander si l'on est en présence d'un véritable licencié UNSS ? Formellement oui, mais l'AS n'aura servi qu'à établir une licence pour une compétition non préparée à l'AS dans une activité sportive inexistante au plan du district et du département, voire de l'académie ».

Il en est de même, soulignent les inspections générales, « lorsqu'à l'issue d'un cycle d'EPS une compétition inter-classes est organisée, l'ensemble des élèves sont parfois licenciés alors que cette pratique, interne à l'établissement scolaire, relève de l'EPS et pas de l'UNSS. Cette confusion pédagogique entre UNSS et EPS doit être soulignée et ne peut être acceptée »⁽¹⁴⁾.

« Recommandation n° 17 : pour connaître le véritable nombre de licenciés, il paraîtrait préférable d'abandonner le système de la licence « contrat » qui contribue, sans doute, à gonfler artificiellement le nombre de licenciés et de revenir au système de la licence individuelle avec un contrôle plus strict du nombre réel de licenciés. Ce changement est d'autant plus indispensable que les indicateurs d'évolution du nombre de licenciés fixés par le ministre à l'UNSS ne peuvent qu'encourager des tentatives inflationnistes que le système de la licence « contrat » permet »⁽¹⁵⁾.

L'on pourra aussi s'étonner que l'UNSS conduise les présidents d'association (par son système d'adhésion forfaitaire obligatoire) à commettre d'abord de fausses déclarations d'effectifs qui ont inévitablement des conséquences financières pour l'association locale, si cette dernière (quelle qu'en soit la raison) ne parvient pas à revendre le nombre d'adhésions qu'elle a été contrainte d'acheter !

Tous ces dysfonctionnements aggravent les responsabilités qui pèsent sur les présidents de droit.



Des responsabilités anormalement disproportionnées

La multiplication des dysfonctionnements du sport scolaire, tel qu'il est aujourd'hui organisé dans le second degré, aggrave de fait et de manière disproportionnée la responsabilité de ceux qui ont pour mission de le mettre en œuvre au niveau local, en premier lieu desquels les présidents des associations sportives.

Quelques-uns de nos interlocuteurs balayent d'un revers de main (bien cynique au demeurant) certains risques de mise en cause au titre du droit habituellement applicable aux associations et à leurs dirigeants, en premier lieu desquels celui de la responsabilité pénale: « il n'y a aucun risque pour les chefs d'établissement-présidents »!

Ce qui ne semble pourtant pas être l'avis du magistrat-instructeur dans l'affaire du décès d'un élève suite à une chute d'un mur d'escalade... comme nous le verrons ci-après.

Ensuite, en tirant prétexte du caractère de « transparence », évoqué précédemment, de l'association. Celle-ci n'ayant (au regard de la jurisprudence) pas d'existence réelle, ce sont les règles juridiques appliquées aux EPLE et aux personnels y exerçant qui seraient retenues. On peut se demander d'abord pourquoi, dans ces conditions, on parle encore d'association et on tente d'en justifier la nécessité!

Curieuse interprétation de la jurisprudence qui consisterait à lire dans une faute sanctionnable, voire sanctionnée (conséquence de la déclaration du caractère « transparent » d'une association), un avantage protecteur dont il

serait loisible de tirer parti par ailleurs! Curieuse ignorance du principe du droit selon lequel « nul ne peut se prévaloir de sa propre turpitude »⁽¹⁶⁾.

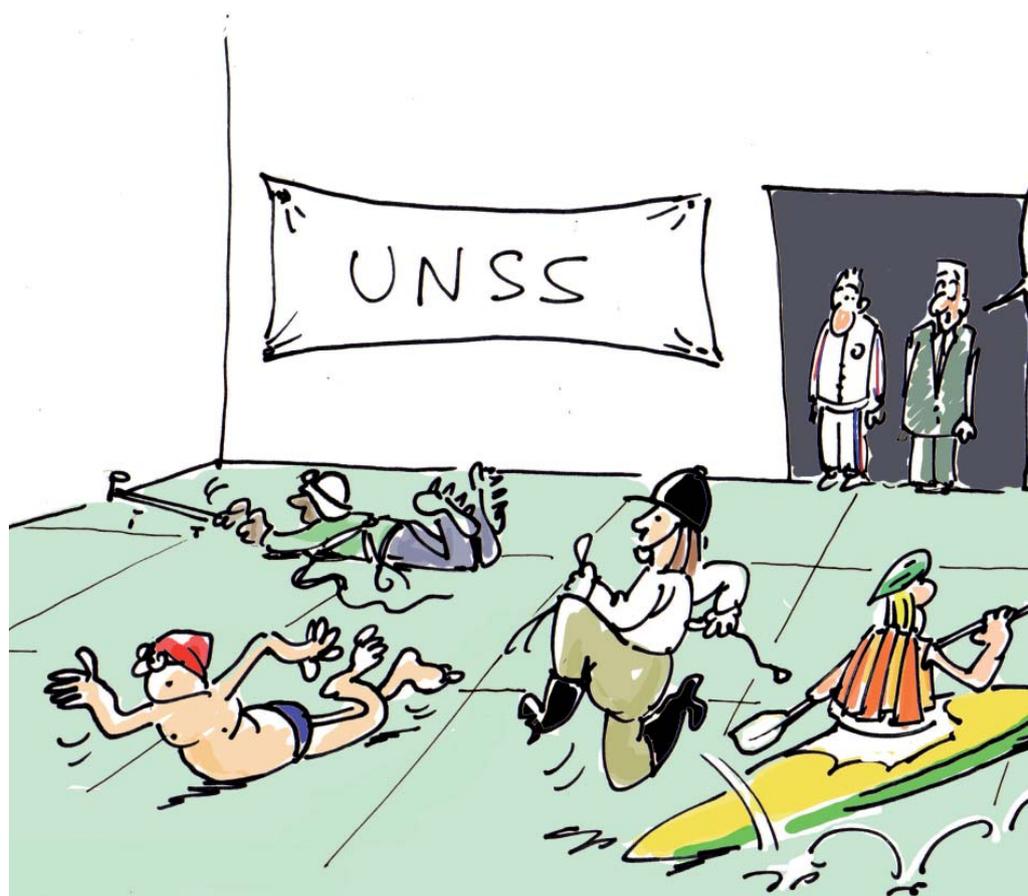
Pourtant la différenciation entre l'établissement et l'association sportive est bien affirmée par le juge administratif dans le domaine des sanctions puisque, pour ce dernier, c'est à tort qu'un élève fait l'objet d'une convocation devant le conseil de discipline d'un établissement et est sanctionné pour des faits commis dans le cadre de l'association sportive⁽¹⁷⁾. Ceux qui prétendent le contraire seraient bien inspirés de lire de temps à autre la *Lettre d'information Juridique* du ministère (LJ) ou les pages de *Direction*⁽¹⁸⁾!

En ce qui concerne la réponse faite par le ministère à un représentant de la Nation (quelques mois après sa question!) sur la présidence de l'association sportive (parfois reprise par des recteurs ou DASEN), on ne peut qu'être surpris par la qualité de ce texte dans lequel figurent, sur le même plan, lois, règlements et circulaires, elles, dénuées de toute valeur quant à l'énoncé de normes. L'on y encourage la pratique de la gestion de fait sur la base d'une simple circulaire que l'on tente de renforcer par un texte, lui, réglementaire mais qui n'est d'aucun rapport avec la problématique (RCBC). L'on tente d'y faire croire que la loi « Fauchon »⁽¹⁹⁾ est une panacée qui exonère de (presque) toutes les responsabilités.

Mais il est vrai que cette réponse ministérielle à un parlementaire est, elle aussi, dépourvue de toute valeur réglementaire, selon la jurisprudence là aussi constante du Conseil d'État⁽²⁰⁾.

Cette même interrogation sur la qualité de l'argumentaire se pose pour le *Guide à l'usage du chef d'établissement président de l'association sportive*, dont on mesure bien l'opportunité de la diffusion actuelle dans les établissements! On y lira – mais est-ce avec surprise, dans le contexte? – une nouvelle fois placés sur le même plan s'agissant de la « responsabilité »:

- des articles du *Code civil*, du *Code de l'éducation*... et une modeste circulaire;



- l'évocation avantageuse mais ambiguë de la jurisprudence de la Cour de cassation (20 novembre 1996)... en omettant sur la même question (indemnisation de la victime) celle opposée du Conseil d'État (1979, 1985) et en ne précisant pas, dans un cas comme dans l'autre, que la substitution de la responsabilité de l'État suppose que soit retenue une faute dans l'organisation du service (défaut de surveillance).

Dans le domaine de la responsabilité pénale, le *Guide* cite l'article 121-3 du *Code pénal*, sans en donner le contenu: « Il n'y a point de crime ou de délit sans intention de le commettre. Toutefois, lorsque la loi le prévoit, il y a délit en cas de mise en danger délibérée de la personne d'autrui. Il y a également délit lorsque la loi le prévoit, en cas de faute d'imprudence, de négligence ou de manquement à une obligation de prudence ou de sécurité prévue par la loi ou le règlement, s'il est établi que l'auteur des faits n'a pas 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. Dans le cas prévu par l'alinéa qui précède, les personnes physiques qui n'ont pas causé directement le dommage mais qui ont créé ou contribué à créer la situation qui a permis la réalisation du dommage ou

qui n'ont pas pris les mesures permettant de l'éviter, sont responsables pénalement s'il est établi qu'elles ont, soit violé de façon manifestement délibérée une obligation particulière de prudence ou de sécurité prévue par la loi ou le règlement, soit commis une faute caractérisée et qui exposait autrui à un risque d'une particulière gravité qu'elles ne pouvaient ignorer. Il n'y a point de contravention en cas de force majeure ».

Comme ça je me sens bien plus TRANQUILLE



Et apporte comme commentaire: « La modification du *Code pénal* a posé des conditions beaucoup plus restrictives à la constitution de la faute. De manière générale, on retiendra le nécessaire respect des règles de sécurité, de surveillance, de gestion « en bon père de famille », nourri des expériences ou directives concernant l'EPS en général, pour prévenir tout accident ».

Le professeur d'EPS, animateur de l'activité « escalade » et son chef d'établissement du collège dans lequel un élève s'est récemment tué, apprécieront!

Que faut-il penser de l'interprétation de l'organisation du temps scolaire par voie de... circulaire (encore!) quand il est écrit: « Les élèves de l'AS sont sous la responsabilité de l'institution scolaire durant toutes leurs activités, facultatives ou non. La notion d'« horaire » n'intervient pas. Les activités de l'AS sont en conséquence du temps scolaire ». Faut-il comprendre que les activités de l'association sportive ne sont plus celles de l'association sportive mais celles de l'établissement?

Que faut-il aussi penser dans ce même guide de mettre en correspondance le « contenu » (« L'AS doit favoriser les

partenariats et la recherche de financements complémentaires ») et la « référence » (« article 200 du *Code général des impôts* ») qui concerne... la ligne suivante? C'est laisser penser pour celui qui ne vérifierait pas soigneusement le dit *Code* que celui-ci valide l'opération demandée de recherche de financements, ce qui est bien évidemment faux. Voilà bien tous les ingrédients nécessaires pour entretenir une confusion et servir certains intérêts au *statu quo*. On retrouve d'ailleurs curieusement quasiment certains des mêmes propos dans les écrits d'une organisation syndicale précitée... Nous attendions un peu plus de sérieux quant aux réponses aux questions essentielles qui sont posées. Rappelons que celles qui concernent les responsabilités concernent tout à la fois l'association, son encadrement et son président.

LES RESPONSABILITÉS DE L'ASSOCIATION

« Les dommages causés à l'occasion d'une activité gérée par une association constituée au sein d'un EPLE engageant, en principe, la responsabilité civile de l'association elle-même en tant que personne morale autonome. Il faut toutefois



souligner, d'une part, que, dans certains cas, la responsabilité civile personnelle de ses dirigeants peut être recherchée et, d'autre part, que dans la mesure où les associations concourent à la mise en œuvre de l'action éducative au sein des établissements d'enseignement, l'activité de ces associations est susceptible d'engager la responsabilité de l'établissement lui-même ou celle de l'État. Dans tous les cas où la responsabilité de l'association est mise en cause, c'est la personne désignée par les statuts, en principe son président, qui doit assurer sa représentation en justice »⁽²¹⁾.

LA RESPONSABILITÉ PERSONNELLE DE SES DIRIGEANTS

« Envers l'association sont civilement responsables les mandataires de l'association (président, trésorier, secrétaire...) des fautes commises dans leur gestion qui leur sont personnellement imputables (article 1992 du *Code civil*, premier alinéa). Vis-à-vis des tiers, la responsabilité civile des dirigeants peut être engagée lorsqu'ils agissent en dehors de l'objet statutaire de l'association ou quand ils commettent une faute lourde et intentionnelle. Par ailleurs, le statut associatif ne saurait faire obstacle

à la mise en cause pénale des dirigeants pour les infractions dont ils se sont personnellement rendus coupables »⁽²²⁾.

LES RESPONSABILITÉS SPÉCIFIQUES DU PRÉSIDENT-CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Elles sont tout à la fois liées à la gestion de l'association et aux conséquences civiles et pénales résultant d'accidents.

Responsabilités liées à la gestion de l'association

Gestion de fait : « Le risque de gestion de fait ne peut être totalement écarté. La présidence de droit des associations sportives des établissements d'enseignement du second degré par les chefs de ces établissements peut favoriser l'apparition d'une situation de gestion de fait si l'association se révèle être une association « administrative » ou « transparente » sans existence réelle »⁽²³⁾.

Il est surprenant que certains de nos interlocuteurs nient ce risque de gestion de fait alors qu'ils revendiquent le caractère de « transparence » de l'association pour expliquer que celle-ci et l'établissement, c'est la même chose !

La gestion de fait est l'action par laquelle une personne, n'ayant pas la qualité de comptable public, intervient dans le maniement des deniers publics sans être habilitée à le faire, en violation du principe de séparation de l'ordonnateur et du comptable : « Toute personne qui, sans avoir la qualité de comptable public ou sans agir sous le contrôle ou pour le compte d'un comptable public, s'ingère dans le recouvrement des recettes affectées ou destinées à un organisme public doté d'un poste comptable ou dépendant d'un tel poste, doit, nonobstant les poursuites qui pourraient être engagées devant les juridictions répressives, rendre compte au juge financier de l'emploi des fonds ou valeurs qu'elle a irrégulièrement détenus ou maniés. Il en est de même pour toute personne qui reçoit ou manie, directement ou indirectement, des fonds ou valeurs extraits irrégulièrement de la caisse d'un organisme public et pour toute personne qui, sans avoir la qualité de comptable public, procède à des opérations portant sur des fonds ou valeurs n'appartenant pas aux organismes publics, mais que des comptables publics sont exclusivement chargés d'exécuter en vertu de la réglementation en vigueur. Les gestions irrégulières entraînent, pour leurs auteurs, déclarés comptables de fait par la Cour des comptes, les mêmes obligations et responsabilités que les gestions patentes pour les comptables publics. Néanmoins, le juge des comptes peut, hors le cas de mauvaise foi ou d'infidélité du comptable de fait, suppléer par des considérations d'équité à l'insuffisance des justifications produites. Les comptables de fait pourront, dans le cas où ils n'ont pas fait l'objet des poursuites au titre du délit prévu et réprimé par l'article 258 du *Code pénal* [article 432-12 du nouveau code pénal], être condamnés aux amendes prévues par la loi »⁽²⁴⁾.

Prise illégale d'intérêt : « Il est donc à craindre que la constitution du délit de prise illégale d'intérêts soit inévitable pour les chefs d'établissement placés de droit à la présidence des associations sportives des établissements d'enseignement du second degré »⁽²⁵⁾.

Constitue une prise illégale d'intérêt, au sens du *Code pénal* (article 432-12) : « Le fait pour une personne dépositaire de l'autorité publique ou chargée d'une

mission de service public ou par une personne investie d'un mandat électif public, de prendre, recevoir et conserver, directement ou indirectement, un intérêt quelconque dans une entreprise ou une opération dont elle a, au moment de l'acte, en tout ou partie, la charge de la surveillance, de l'administration, de la liquidation ou du paiement »⁽²⁶⁾.

La jurisprudence de la Cour de Cassation a de longue date établi que ce délit est constitué par « l'intérêt personnel patrimonial pris par une personne exerçant des fonctions publiques dans une affaire sur laquelle elle exerce l'une des formes de contrôle prévues par la loi. [...] La véritable question était de savoir si la prise d'intérêts devait rester subordonnée au critère de l'intérêt personnel et patrimonial ou si elle pouvait aussi être de nature morale, familiale. [...] Dans trois arrêts récents, la Chambre criminelle a défini sa position: elle a reconnu de la manière la plus nette qu'un intérêt simplement moral constitue l'intérêt dont la prise, la réception ou la conservation est interdite »⁽²⁷⁾.

Conseiller intéressé⁽²⁸⁾: « Sont illégales les délibérations auxquelles ont pris part un ou plusieurs membres du conseil intéressés⁽²⁹⁾ à l'affaire qui en fait l'objet, soit en leur nom personnel, soit comme mandataires »⁽³⁰⁾.

L'on pourra d'ailleurs s'étonner que non seulement le ministère ignore la réalité de ces risques mais invite (par voie de circulaire!) les chefs d'établissement à entrer plus encore dans l'illégalité en faisant octroyer par le conseil d'administration du collège ou du lycée qu'ils président une subvention à une association dont ils sont les présidents!

Pour autant, si ces responsabilités liées à la gestion de l'association sont loin d'être négligeables, c'est dans le domaine de l'accident et de ses consé-

quences que le risque de mise en cause est le plus important.

Responsabilités dans le risque et conséquences des accidents

C'est, à ce niveau, la responsabilité tant civile que pénale susceptible d'être engagée à l'occasion d'un accident ayant entraîné la blessure, voire (situation la plus dramatique) le décès d'un membre de l'association.

Bien évidemment, ce risque n'est théoriquement pas différent de celui lié aux activités scolaires mais il est difficile de prétendre que l'organisation de l'activité sportive, dans le cadre de l'association, notamment lors des déplacements et des compétitions, soit comparable à une séance d'EPS pratiquée dans l'enceinte de l'établissement!

Le facteur « risque » est amplifié notamment par ces déplacements vers les lieux de compétition. Par souci de bien faire, nombre d'enseignants vont transporter, hors réglementation, des élèves dans leur véhicule personnel sans que cela leur ait été autorisé, sans que le président de l'association en soit informé. Combien sont conscients d'engager ainsi lourdement leur responsabilité personnelle?

Certaines collectivités vont même jusqu'à mettre à disposition d'EPL, pour l'usage de l'association sportive, des minibus, qui doivent être prêtés à l'AS d'autres établissements! Quid des conventions,

des autorisations, quid des habilitations des conducteurs et des vérifications du matériel dans le respect des règles du transport d'élèves?

La compétition, les activités d'entraînement dans l'établissement peuvent elles-mêmes être à l'origine d'accidents de santé susceptibles d'engager la responsabilité des uns et des autres: « Ainsi, l'affiliation des associations locales à l'UNSS est obligatoire pour pouvoir participer aux compétitions et le chef d'établissement est de droit président de cette association locale. Cette présidence lui confère des responsabilités dont la signature des licences, ce qui suppose qu'un certificat médical a été joint à la licence préalablement à cette validation. [...] Bien entendu, dans ces situations, le certificat médical n'existe pratiquement jamais et la responsabilité pénale du chef d'établissement et des enseignants d'EPS pourrait être recherchée en cas d'accident »⁽³¹⁾.

Bien sûr, l'antienne des partisans de l'immobilisme est qu'il ne s'est jamais rien passé, que les inquiétudes que nous manifestons sont exagérées et qu'il ne faut donc surtout rien changer qui dérangerait l'ordre et les intérêts établis! Et puis, quand bien même la loi de 1937 (substituant la responsabilité de l'État à celle des membres de l'enseignement public⁽³²⁾) et la loi « Fauchon »⁽³³⁾ apporteraient toutes les protections nécessaires! Interprétation bien extensive et imprudente de la réalité de ces deux textes⁽³⁴⁾.



Nous avons dit qu'il ne s'était pas non plus passé quoi que ce soit avant les accidents du panneau de basket qui tua un élève à Saint-Denis ou ceux liés à l'utilisation de machines dangereuses, qui en blessèrent d'autres.

C'était l'expression du simple bon sens. Les faits viennent de nous donner raison.

Le mercredi 27 novembre 2013, dans un collège de l'académie de Lyon, pendant une activité d'escalade organisée par l'association sportive, un élève de 6^e est tombé d'une hauteur de quinze mètres et s'est tué.

Le magistrat en charge de l'enquête a délivré une commission rogatoire à l'encontre du chef d'établissement visant à déterminer sa responsabilité en tant que président de l'association. Après ce drame, pourra-t-on encore longtemps affirmer qu'il ne faut rien changer ?

Il est désormais impératif et urgent de reconsidérer l'ensemble de l'organisation et du fonctionnement du sport scolaire dans le second degré pour répondre à ces questions essentielles et pour en assurer la pérennité. □

Un dossier détaillé précisant l'ensemble des textes législatifs et réglementaires concernant le sport scolaire mais aussi le cadre général du régime d'association et la jurisprudence en découlant est accessible aux adhérents sur le site du SNPDEN.

Outre ces éléments, le dossier recense les circulaires ministérielles sur le sport scolaire, la présentation détaillée des rapports d'inspection générale et du référé de la Cour des comptes.

Enfin, sont rappelés nos mandats et nos positions syndicales, comme celles du SE-UNSA, mais aussi les interprétations ou commentaires faits par des organisations de la FSU (dont le SNEP). L'on y appréciera, notamment à sa juste valeur, la lettre de « dénonciation » de son chef d'établissement à adresser au DASEN, proposée par ce dernier à ses adhérents !



- 1 Mission d'étude sur la situation de l'union nationale du sport scolaire, mai 2011 (IGEN, IGAEN).
- 2 Arrêt n° 08738, publié au recueil *Lebon*.
- 3 Le premier rapport remonte à plus de 20 ans et portait sur *Les associations sportives des établissements du second degré : rôle et fonctionnement*. Juin 1996, rapport de l'IGAENR sur *La gestion des associations sportives dans les établissements du second degré*. Le troisième, rédigé en 2001 par M. Leblanc (IGEN/EPS) après la consultation nationale sur le sport scolaire. Avril 2007 : rapport des deux inspections générales (G. Saurat et M. Leblanc) sur *l'association sportive dans l'EPLE*. Enfin, en mai 2011, 6 inspecteurs généraux (IGEN, IGAEN) rendent compte de leur *Mission d'étude sur la situation de l'union nationale du sport scolaire*.
- 4 Tribunal des conflits, 24 juin 1996, M^{me} X : « Considérant, d'une part, que M^{me} X, institutrice de l'enseignement public, a été détachée auprès de l'Association pour l'éducation et l'insertion des handicapés ; qu'en position de détachement, elle était soumise aux règles régissant la fonction exercée par l'effet du détachement [...] que l'association dont il s'agit, même si elle est investie d'une mission de service public et bénéficie de financements publics, constitue une personne morale de droit privé ; que les rapports entre M^{me} X et cette association ne peuvent être que des rapports de droit privé ». Cour de cassation, 20 décembre 1996, M. Y : « Attendu que le fonctionnaire mis à disposition d'un organisme de droit privé et qui accomplit un travail pour le compte de celui-ci dans un rapport de subordination se trouve lié à cet organisme par un contrat de travail ».
- 5 Conseil d'État, 21 mars 2007, commune de Boulogne-Billancourt.
- 6 Mission d'étude sur la situation de l'union nationale du sport scolaire, mai 2011 (IGEN, IGAEN).
- 7 Réponse au cabinet du ministre, Pierre-Henri Stahl, directeur des Affaires juridiques, 14 septembre 2001.
- 8 id.
- 9 Mission d'étude sur la situation de l'union nationale du sport scolaire, mai 2011 (IGEN, IGAEN).
- 10 id.
- 11 id.
- 12 id.
- 13 id.
- 14 id.
- 15 id.
- 16 *Nemo auditur propriam turpitudinem allegans*.
- 17 La décision du conseil de discipline a été annulée.
- 18 *Direction* 214, janvier-février 2014, page 100 et s., Bernard Vieilledent.
- 19 Loi n° 2000-647 du 10 juillet 2000 relative à la définition des délits non intentionnels.
- 20 Conseil d'État, 13 décembre 1996, commune de La Seyne-sur-Mer, (mentionné dans les tables du recueil *Lebon*).
- 21 Circulaire n° 96-249 du 25 octobre 1996 : « Situation des chefs d'établissement au sein des associations péri-éducatives ayant leur siège dans l'EPLE (foyer socio-éducatif, association sportive) ».
- 22 id.
- 23 Réponse au cabinet du ministre, Pierre-Henri Stahl, directeur des Affaires juridiques, 14 septembre 2001.
- 24 Loi du 23 février 1963, article 60-XI, modifié par l'article 22 de la loi du 10 juillet 1982.
- 25 id.
- 26 La prise illégale d'intérêts est un délit puni de cinq ans d'emprisonnement et de 75.000 euros d'amende.
- 27 Étude de M. Xavier Samuel, conseiller référendaire à la Cour de cassation, pour le site de la Cour de Cassation.
- 28 *Direction* 101, septembre 2002, pp.49-50, Jean-Daniel Roque.
- 29 A priori, cette disposition ne concerne expressément que les conseils municipaux. Mais l'article L.2131-12 la rend aussi applicable aux établissements publics communaux et le commentateur du *Dalloz* mentionne que le Conseil d'État l'applique « aux collectivités territoriales et à leurs établissements publics », *Code général des collectivités territoriales*, *Dalloz*, 2002, p. 342.
- 30 *Code général des collectivités territoriales*, article L.2131-11 (Il s'agit d'une notion ancienne puisqu'issue de l'article 64 de la loi du 5 avril 1884).
- 31 Mission d'étude sur la situation de l'union nationale du sport scolaire, mai 2011 (IGEN, IGAEN).
- 32 Loi du 5 avril 1937 modifiant les règles de la preuve en ce qui concerne la responsabilité des instituteurs et le dernier alinéa de l'article 1384 du *Code civil* relatif à la substitution de la responsabilité de l'État à celle des membres de l'enseignement public. Article 2 (article L.911-4 du *Code de l'éducation*) : « Dans tous les cas où la responsabilité des membres de l'enseignement public est engagée à la suite ou à l'occasion d'un fait dommageable commis soit par les enfants ou jeunes gens qui leur sont confiés en raison de leurs fonctions, soit à ces enfants ou jeunes gens dans les mêmes conditions, la responsabilité de l'État sera substituée à celle desdits membres de l'enseignement, qui ne pourront jamais être mis en cause devant les tribunaux civils par la victime ou ses représentants ». « Il en sera ainsi toutes les fois que, pendant la scolarité ou en dehors de la scolarité, dans un but d'éducation morale ou physique non interdit par les règlements, les enfants ou jeunes gens confiés ainsi aux membres de l'enseignement public se trouveront sous la surveillance de ces derniers ».
- 33 Loi n° 2000-647 du 10 juillet 2000 relative à la définition des délits non intentionnels.
- 34 Lire, à propos des accidents survenant lors d'activités de l'association sportive et l'application de la loi de 1937, *Direction* 112, octobre 2003, pages 33-34, Jean-Daniel Roque : « Association sportive : les accidents survenus lors des activités organisées par l'association sportive ». L'auteur y souligne la divergence d'appréciation entre la Cour de Cassation et le Conseil d'État sur l'application de la loi de 1937 et, quand celle-ci est retenue en indemnisation de la victime, la nécessité que soit relevé un défaut de surveillance.

Décentraliser l'éducation : une longue marche, inexorable, jusqu'où ? *

Réputé immobile, le système éducatif français subit pourtant une « révolution » profonde. Depuis une trentaine d'années, son centre de gravité, traditionnellement situé au niveau de son administration centrale (le ministère de l'Éducation nationale), tend à se déplacer vers les collectivités territoriales, les académies et les établissements scolaires. Cette longue marche, qui s'opère par étapes (actes I, II, III...), est émaillée de résistances et de tensions mais se poursuit inexorablement.

C'est pour tenir compte de cette évolution et du fait que l'on dispose d'un certain recul que le numéro 140 de la revue *Administration et éducation* entend faire le point de la situation à tous les degrés d'enseignement et envisager les perspectives d'avenir : où en est-on ? Vers quoi se dirige-t-on ? Comment les collectivités territoriales envisagent-elles leur action en direction des établissements scolaires et universitaires ? Comment les établissements eux-mêmes perçoivent-ils cette action : intrusions intolérables, aide et soutien, partenariat légitime pour des raisons de proximité ? Quelles incidences sur le service public et sur la « gouvernance » en académie ? Quelle articulation entre l'autonomie des établissements et ces collaborations ?

Les coordonnateurs du numéro, Alain Bouvier et Bernard Toulemonde, personnalités reconnues, observateurs avisés et acteurs du système, ont donc fait appel à :

- des praticiens de l'éducation et de la formation : chefs d'établissement de tous degrés, gestionnaires, inspecteurs d'académie et recteurs ;
- à des élus et praticiens des collectivités territoriales (DGA, DGSA, direc-

teurs de l'éducation des municipalités, inter-communautés, CG, CR) ;

- à des observateurs et chercheurs (DEPP, Inspection générale, centres de recherche).

La seule règle imposée aux différents contributeurs était celle de la libre parole ; ils n'ont donc pas cherché à farder la réalité et évoquent un cheminement émaillé de difficultés.

PREMIERS CONSTATS, PREMIERS OBSTACLES

Il apparaît que les organisations et institutions étudiées n'aspirent pas de la même façon à exercer des compétences stratégiques.

Les collectivités territoriales se sont engagées résolument en ce sens. Leur montée en puissance, passée par différentes phases, se teinte de plus en plus d'un appui à l'action pédagogique, notamment à travers le soutien au numérique éducatif.

Désormais, loin de réclamer de nouveaux transferts de gestion, les collectivités territoriales (régions notamment) veulent disposer de leviers qui leur permettent d'imprimer une direction au système d'enseignement et de formation et de l'articuler avec les questions dont elles ont la charge : aménagement



du territoire et développement économique, formation professionnelle tout au long de la vie, emploi et insertion professionnelle, parcours d'orientation, innovation, recherche et développement.

Or, face à cet engagement déterminé, les acteurs de terrain, dans les universités comme en rectorat ou en EPLE, ne peuvent s'appuyer sur la tradition d'un État fédéral et ne disposent donc pas de la culture de certains de leurs homologues européens en matière d'autonomie et de responsabilité. On évoquera donc ici et là des motifs de discordance multiples avec les universités et, en établissement scolaire, un certain interventionnisme des collectivités, en particulier lors du transfert des TOS lors de l'acte II, attestant d'un brouillage de l'articulation entre autorités fonctionnelle et hiérarchique. On assiste insensiblement à la mise en place dans les EPLE d'un « système de double commandement » et à la « mise en place d'une double hiérarchie qui ne dit pas son nom »⁽¹⁾.

Quant aux rectorats, même engagés dans des évolutions notables, « les outils de gouvernance [leur] font cruellement défaut, le dialogue [y] est abandonné à l'informel et aux bonnes volontés individuelles »⁽²⁾. Mais curieusement, l'obstacle majeur semble provenir de l'État lui-même, écrit Philippe Tournier : « De phase en phase de décentralisation, l'État se débarasse, et sans autre logique, de ce qui

ne l'intéresse pas (les bâtiments un jour, les TOS le lendemain, la maintenance informatique une autre fois) mais décentrant toujours plus le système vers les collectivités sans vouloir rien perdre d'un pouvoir initial qu'il a pourtant lui-même amoindri ». On comprend que les chefs d'établissement regrettent l'absence de démarche globale, de transparence, d'approche partagée.

D'autres difficultés semblent relever davantage de l'appréhension que de la réalité. Il s'agit principalement du reproche de disparité entre les territoires : l'analyse étayée d'une universitaire, comme les constats en provenance des états-majors régionaux, confirment une tendance des 26 régions à aligner leurs politiques éducatives sur l'ensemble du territoire national, « chaque région s'attachant à faire aussi bien que les autres ».

MARGES DE PROGRÈS ET DÉFIS À RELEVER

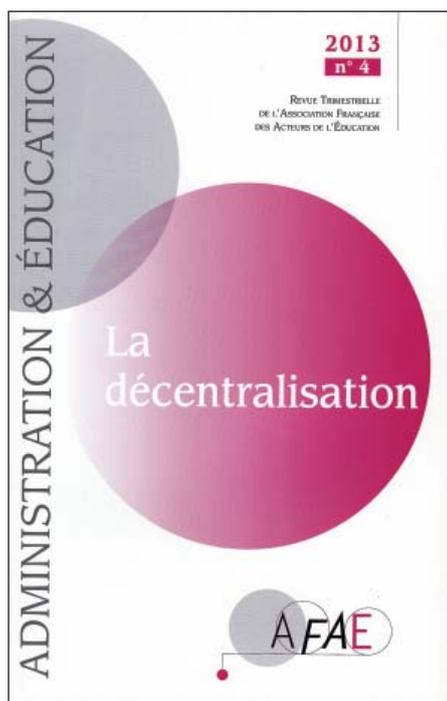
Dans ce cas, doit-on déplorer une réforme non aboutie, alors que le contour final de l'Acte III n'est pas encore défini ? Non, répondent nos auteurs quasi unanimes, mais il existe un challenge à relever. Les évolutions engagées « corrigent et ouvrent des perspectives, pour peu que les acteurs s'en emparent ; [...] l'évolution du système éducatif passe par le législatif, mais surtout par l'initiative locale » écrit Jean-Charles Ringard. Pour Alain Bouvier, il existe des outils à inventer, des structures et des modalités « qui rendent possibles des coopérations territoriales effectives et efficaces ». Yannick Tenne partage la même conviction : « Si la loi est un moteur de changement, ce n'est pas le seul ». La pièce n'est pas encore jouée, même à l'école primaire qui, comme il le rappelle, est en rapport avec « les processus et les modalités de la décentralisation » depuis sa création : la réflexion sur le « rôle des acteurs, l'utilisation de l'autonomie, la place laissée aux partenaires » est porteuse de nouveaux défis.

Aussi faut-il s'appuyer davantage sur les établissements, écrit Philippe Tournier ; leur accorder une autonomie garante d'une amélioration de leurs performances, dit Bernard Toulemonde ; affirmer le rôle de chefs d'établissement mieux formés, estime Yves Dutercq. Il faut

« parier sur la coéducation », affirme François Bonneau, et sur le copilotage, redit Bernard Toulemonde ; François Jollivet prône le « renouvellement [d'une] gouvernance » inspirée par « trois règles d'or : pragmatisme, innovation, proximité ». Une des pistes proposées le plus souvent réside dans un système de contrat tripartite. L'éducation pourrait ainsi devenir peu à peu une compétence partagée, entre partenaires qui s'approprient progressivement, pour le plus grand bénéfice du service public.

UNE DYNAMIQUE ENCORE FRAGILE

Cependant, rien n'est durablement acquis. Dans une étude comparée des systèmes éducatifs européens, Gérard Marcou rappelle que le partage de responsabilité entre les États et les autorités infranationales varie considérablement d'un pays à l'autre et dépend autant des structures administratives que de la façon dont le système éducatif s'est formé. Les cinq scénarios imaginés par Alain Bouvier peuvent, selon les choix politiques, renforcer la décentralisation ou la compromettre. Il faudra « une volonté politique ferme et constante » pour persévérer dans une voie destinée à améliorer la réussite des élèves et à accompagner des mutations de fond, souligne Philippe Tournier. F. Bonneau va dans le même sens : l'enjeu de l'acte III consiste à « réussir le passage à des compétences réellement conjuguées ». La longue marche vers une réelle décentralisation de l'éducation n'en est donc qu'à ses débuts. □



* La revue trimestrielle de l'AFAE (Association française des acteurs de l'éducation) est préparée au sein d'un comité de rédaction composé de membres de l'association. Elle offre un espace indépendant de réflexion prospective et d'échanges entre les divers acteurs du système éducatif. Présentant leurs analyses et témoignages, elle vise à faire connaître les pratiques, notamment les expériences innovantes, mais aussi à faire réfléchir sur les résultats et les pistes de la recherche susceptibles d'améliorer l'efficacité de l'École. Son dernier numéro, dans le prolongement de plusieurs colloques et articles (en 1993, 2004 et 2008), est consacré à la mise en place progressive de la décentralisation en éducation.

1 B. Toulemonde.
2 A. Bouvier.



Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire

Compte rendu du rapport de l'Inspection générale n° 2013-095 de novembre 2013 : le rapport comprend 169 pages (dont 9 pages d'axes de travail). Il s'appuie essentiellement sur la visite d'écoles et de collèges dans 15 académies différentes, sur des entretiens avec de nombreux organismes, syndicats et fédérations de parents d'élèves. 16 préconisations le jalonnent qu'il m'a paru important de mettre en exergue.

« Depuis une dizaine d'années, le pourcentage d'élèves en difficulté face à l'écrit a augmenté de manière significative et près d'un élève sur cinq est aujourd'hui concerné en début de 6^e. Si le niveau moyen a peu évolué, les évaluations témoignent d'une aggravation des difficultés parmi les élèves les plus faibles ». Suite à ce constat dressé dans le rapport annexé à la loi pour la Refondation de l'école de la République, il a été demandé aux deux inspections générales de l'Éducation nationale d'examiner le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire.

QUI SONT LES ÉLÈVES « EN GRANDE DIFFICULTÉ » ?

La notion de « grande difficulté » est difficile à cerner, aucune définition n'existant dans les textes qui régissent le système éducatif. Cette notion n'apparaît que dans deux circulaires récentes qui concernent les RASED (réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) et les SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) et dans celle de 2006 qui présentait les PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative) comme « une modalité de prévention de la grande difficulté ».



Sylvie PÉNICAUD
Bureau national
sylvie-mar.penicaut@ac-nice.fr

Préconisation 1 : Préciser et mettre en cohérence le vocabulaire utilisé pour caractériser la nature et le degré des difficultés des élèves dans les textes officiels.

Dans les textes, une opposition récurrente apparaît entre une difficulté ordinaire que l'élève doit surmonter avec le « soutien » de l'enseignant et des situations plus « graves » qui justifient une adaptation de l'enseignement et des aides spécifiques ; on parle alors de « grande difficulté ». Cette notion est également absente des textes à portée internationale. Par contre, deux autres thèmes y sont dé-

veloppés: la notion de « besoins éducatifs particuliers » et le nombre excessif d'élèves sortant de la formation initiale sans avoir acquis les compétences nécessaires pour s'intégrer dans la société.

Préconisation 2: s'appuyer sur les principes de l'école inclusive, désormais inscrite dans la loi, pour passer d'une logique de traitement des difficultés, donc des écarts à la norme, à une logique beaucoup plus préventive de réponse aux besoins éducatifs particuliers.

Les personnels de l'Éducation nationale interrogés n'ont pas donné de définition rigoureuse. La difficulté serait ponctuelle et, par là même, surmontable alors que la « grande difficulté » demanderait une intervention « spéciale » qui s'inscrit dans la durée, voire qui s'aggrave au fil de la scolarité. Par contre, l'expression « grande difficulté » est rarement utilisée pour qualifier la situation des élèves sans solution à la fin du parcours scolaire.

Préconisation 3: éviter de considérer la « grande difficulté » comme une catégorie qui caractériserait *a priori* une population d'élèves; évoquer plutôt la « situation de grande difficulté », situation qui est celle de celui qui, à un moment de sa scolarité, est en échec grave et durable, par rapport aux compétences attendues au niveau considéré.

De même, il est difficile de quantifier et d'évaluer les élèves en « grande difficulté ».

Préconisation 4: définir quelques indicateurs stables référés aux évaluations nationales et internationales permettant de suivre la population scolaire la plus en difficulté et de mieux cerner les composantes de ces situations.

En 2012, sur près de 750.000 jeunes ayant participé aux journées « défense et citoyenneté », seulement 80 % sont considérés comme « lecteurs efficaces ». Dans les enquêtes PISA, il apparaît que plus de jeunes sont en grande difficulté du point de vue de la compréhension en France que dans les pays voisins. La part des élèves de CM2 ne maîtrisant pas les compétences de base est stable depuis 2008 (12 % en français, 9 % en mathématiques).

Par contre, on constate une hausse de la part des élèves ne maîtrisant pas

les compétences de base en 3^e (25 % en français en 2012 contre 19 % en 2008; 13 % en mathématiques contre 10 % en 2008). Il semblerait que c'est au niveau du collège que la dégradation des résultats a été la plus marquée ces dernières années. Il est difficile d'établir une typologie des élèves en grande difficulté, même si quelques éléments ressortent (domaine où la grande difficulté, se situe le plus: le champ de la maîtrise de la langue); les CSP défavorisées sont majoritaires, 7 élèves/10 accueillis en SEGPA sont issus de milieux défavorisés.

Le corollaire entre milieu socio-économique défavorisé et résultats scolaires s'est encore renforcé ces dernières années (cf. dernière enquête PISA), ainsi que les élèves issus de familles monoparentales et les enfants faisant l'objet de mesures sociales ou judiciaires; les problèmes de comportement sont cités une fois sur deux et ces élèves sont pour les 2/3 des garçons.

QUELLES RÉPONSES ?

Dans le cadre de l'école et du collège unique, tous les élèves doivent acquérir le socle commun « de compétences, de connaissances et de culture ». L'enseignant doit trouver des solutions pour adapter les enseignements aux besoins et aux difficultés de l'élève avec, en parallèle, des aménagements particuliers et des actions de soutien.

La première réponse aux difficultés doit être la prévention, d'où le rôle important des personnels médicaux-sociaux et des psychologues scolaires.

Les élèves en « grande difficulté » sont scolarisés en classe ordinaire dans le premier degré et pris en charge par les RASED; dans le second degré, les élèves reconnus « en difficulté grave et durable » sont scolarisés en EGPA (enseignements généraux et professionnels adaptés) qui regroupent les SEGPA et les EREA (établissements régionaux d'enseignement adapté). Les SEGPA regroupent 3 % des collégiens donc elles ne prennent en charge qu'une minorité des élèves en situation d'échec grave.

Parallèlement, il existe de nombreux dispositifs conçus à l'échelle nationale et locale. Ces dispositifs peuvent être regroupés autour de 6 pôles: dispositifs

d'aide ou d'accompagnement; stages de remise à niveau et stages-passe-relles; dispositifs territorialisés; dispositifs pour élèves aux profils particuliers; organisations propres aux classes de 3^e; dispositifs et mesures mis en œuvre pour prévenir les sorties précoces du système éducatif.

Préconisation 5: élaborer un texte fédérateur permettant de mettre en cohérence l'ensemble des mesures et dispositifs conçus en réponse aux difficultés ou situations spécifiques relevées au cours de la scolarité obligatoire et constituant un cadre cohérent dans lequel pourrait s'exercer l'autonomie de l'établissement. À l'école, les maîtres repèrent « des élèves en difficulté » et d'autres en « grande difficulté » qu'ils connaissent très bien, ainsi que leurs familles. C'est plus compliqué dans le second degré.

Préconisation 6: réexaminer pour tous les élèves en situation de grande difficulté (ou autre situation spécifique) la mise en place d'un outil de suivi permettant de rassembler les informations disponibles, de nourrir les projets (programmes) personnalisés, de procéder à des synthèses, des régulations périodiques et de mettre en évidence les progrès réalisés, en relation avec le livret scolaire.

La prise en compte de l'élève en grande difficulté est très diverse tant dans sa place en classe que dans l'organisation



pédagogique. Dans la diversité des pratiques, cinq facteurs paraissent déterminants : qualité et efficacité de l'enseignement dispensé à l'ensemble des élèves (ce qui revient à souligner l'enjeu de la formation et de la gestion des ressources humaines); relation entre le maître et l'élève en grande difficulté (importance d'une attitude « bienveillante » et d'une « bientraitance » de l'élève); pertinence des interventions et des aides apportées pendant le temps de classe aux élèves en difficulté; intégration dans la communauté de travail que constitue la classe et la gestion du temps: les élèves en grande difficulté sont souvent ceux qui décrochent les premiers si la séance est trop longue ou ceux qui n'arrivent pas à terminer leur travail.

Préconisation 7 : approfondir la question des rythmes de travail et de la semaine de classe de l'élève « en grande difficulté ». En particulier, dans le cadre de la démarche engagée au niveau national, examiner comment lui permettre d'accomplir, à son rythme, son parcours d'apprentissage.

L'élève en grande difficulté a besoin d'un projet personnalisé formulé par l'enseignant. Le PPRE a été conçu comme un instrument de mise en cohérence des aides apportées à des élèves qui rencontrent des difficultés; c'est aussi un moyen pour engager les parents. Mais les PPRE, dans leur forme actuelle,

ne permettent pas la construction d'un parcours personnalisé et les élèves ne perçoivent pas suffisamment les objectifs que le maître s'est donné pour lui.

Autour de l'élève en grande difficulté, un travail collectif est nécessaire à l'échelle de l'école.

Préconisation 8 : clarifier la répartition des rôles du maître, responsable de la formulation et de la mise en œuvre du projet élaboré en réponse à la situation de grande difficulté, et du directeur, responsable de la cohésion des acteurs au service de ce projet et de sa continuité. Les projets d'école n'accordent pas toujours une attention particulière à la grande difficulté et les maîtres spécialisés sont rarement impliqués.

Préconisation 9 : éviter de mettre en concurrence l'accompagnement scolaire et les activités de sport, de jeu ou d'ouverture culturelle. Il conviendrait soit de construire un emploi du temps où ces deux types d'apport sont distribués sur des plages différentes, soit de concevoir avec les parents un itinéraire individualisé équilibrant les champs d'activité.

Sur le hors-temps scolaire, les enfants en grande difficulté sont souvent pris en charge par le secteur médical ou paramédical. Mais il y a peu de communication entre professeurs des écoles et spécialistes extérieurs.

Les RASED constituent une ressource pour l'enseignant qui constate qu'il ne peut apporter une réponse efficace et suffisante. Mais le nombre des maîtres « E » (dominante pédagogique) et « G » (dominante éducative) qui interviennent dans les RASED a fortement diminué depuis 2007. De plus, il existe de grandes disparités d'un département à l'autre tant dans le nombre des RASED que dans leur composition. Aucun bilan rigoureux n'a été établi pour évaluer l'impact des RASED sur la grande difficulté.

En 2012-2013, 5 à 6 % de l'effectif scolarisé dans le 1^{er} degré public a bénéficié d'une aide à dominante pédagogique ou rééducative. Cette aide se concentre essentiellement en CP/CE1. Dans le primaire, encore 12 % des élèves redoublent, souvent ceux qui iront en SEGPA ou qui sont en situation de handicap.

Dans le cursus des élèves en « grande difficulté », trois étapes de leur scolarité sont essentielles : la scolarisation en maternelle, les apprentissages fondamentaux et la préparation de l'entrée en 6^e et du choix d'orientation qui l'accompagne.

Préconisation 10 : installer l'usage du plan d'accompagnement personnalisé pour construire dans la durée, depuis la maternelle jusqu'au terme des apprentissages fondamentaux, une prévention efficace et cohérente des situations de grande difficulté en associant autour de l'enseignant le médecin de l'Éducation nationale, le psychologue scolaire et, en tant que de besoin, d'autres professionnels, tout en impliquant les parents.

À la fin du primaire, choix de la 6^e ordinaire ou de la 6^e SEGPA réservée à des élèves légèrement déficients, mais sans troubles graves du comportement. De nombreux élèves en situation de handicap sont orientés en SEGPA (décisions conformes à la loi de 2005). Par contre, il est étonnant que, pour qu'un élève puisse aller en SEGPA, il faille qu'il ait un an de retard, d'où des redoublements inutiles en CM1 ou CM2.

Préconisation 11 : dans le cadre d'une réflexion plus globale sur le rôle et le fonctionnement de la SEGPA, réviser et expliciter la procédure et les critères d'orientation en plaçant l'intérêt de l'élève au-dessus de toute autre considération.

L'entrée au collège constitue une rupture dans le parcours de l'élève en grande difficulté. Pour les élèves les plus fragiles (jusqu'à 20 %), l'entrée en 6^e peut être une « épreuve douloureuse », à la fois vécue comme une rupture affective et pédagogique. Les écoles préparent le passage en 6^e; les collèges préparent l'accueil mais il y a peu de relations entre les deux sur la continuité pédagogique et la continuité de la prise en charge des situations particulières de certains élèves. Les professeurs de collège ne parviennent que rarement à une véritable personnalisation de ce qui est proposé aux élèves les plus en difficulté. La question de l'évaluation est centrale; or, au collège, le passage de la note chiffrée à une évaluation par compétences ne va pas de soi. Globalement les professeurs apparaissent très démunis face à ces 5 à 10 % d'élèves très en décalage. Beaucoup expriment un besoin de formation et pensent que la





réponse à la grande difficulté se situe en dehors de la classe. De nombreux dispositifs existent mais avec d'importantes différences d'un établissement à l'autre, d'un élève en grande difficulté à l'autre.

Six grandes réponses ressortent parmi les dispositifs observés : constitution d'une classe spécifique ; répartition par groupes de niveau, de besoin ou de compétence ; apport d'une aide supplémentaire ; accompagnement du travail personnel ; remobilisation des élèves en voie de décrochage ; appui à la conception d'un projet vers l'enseignement professionnel. Ces dispositifs existent rarement en classe de 5^e, ce qui n'est pas sans conséquence sur la continuité de l'étayage destiné aux élèves en difficulté. La cohérence d'ensemble des dispositifs mis en place dans un établissement n'est pas toujours perceptible. Rarement il est question d'une trame reliant les actions dans une continuité de la sortie du CM2 jusqu'à l'entrée au lycée. Les projets d'établissement juxtaposent souvent des « fiches-actions » pour chaque dispositif, ce qui traduit souvent une absence de réponse collective de l'établissement à la grande difficulté et à la difficulté en général. Si les professeurs principaux connaissent généralement bien les élèves en grande difficulté, les échanges pédagogiques demeurent insuffisants avec ses collègues.

Il manque un suivi éducatif et pédagogique complet d'autant plus que la mul-

tiplicité des interlocuteurs ne facilite pas l'implication des familles.

Préconisation 12 : faire en sorte que les parents des élèves les plus en difficulté aient un interlocuteur unique désigné parmi les professeurs, soit en tant que « tuteur », soit en tant que « professeur principal » (dans le cadre d'une redéfinition de cette mission).

Le parcours du collégien en grande difficulté s'organise autour de trois moments sensibles : l'entrée en 6^e, le cycle central marqué par une dégradation du comportement avec souvent une rupture entre la 5^e et la 4^e et une sortie difficile vers une formation professionnelle. Il est exceptionnel qu'un élève considéré en grande difficulté à l'entrée au collège progresse sans heurt jusqu'à la 3^e. Le nombre d'élèves qui ne maîtrise pas le palier 3 est plus important que celui qui ne maîtrise pas le palier 2.

Au niveau 4^e, lorsque les problèmes de comportement deviennent difficilement gérables, les élèves sont envoyés en classe-relais, structure à qui on confie surtout les élèves que l'école ne supporte plus. D'autres sont envoyés vers une SEGPA ou une pré-orientation professionnelle. Le redoublement reste encore une réponse à la grande difficulté au collège : 21,4 % des élèves ont un an de retard en 3^e. L'orientation des élèves en grande difficulté à l'entrée en 6^e se fait essentiellement vers le CAP et est plus complexe

pour les élèves restés en 3^e « ordinaire » que pour les 3^e SEGPA. La section d'enseignement général adapté est la seule structure explicitement destinée aux élèves dont les difficultés sont reconnues « graves et permanentes ». Même si elle est affichée comme faisant partie intégrante du collège, cette dernière apparaît comme une entité bien identifiée, avec sa propre dotation, ses enseignants spécialisés et « son directeur ».

Préconisation 13 : définir plus clairement le statut des directeurs adjoints chargés de SEGPA, par exemple dans le cadre d'une intégration dans le corps des personnels de direction.

Peu d'activités sont décloisonnées entre SEGPA et collèges et il y a rarement des échanges de compétences entre professeurs des deux entités.

PILOTAGE ET LEVIERS

Si toutes les circulaires de rentrée depuis 2000 traitent de la grande difficulté, toutes n'en font pas une priorité. Il est rare que le parcours de l'élève soit évoqué dans sa continuité de la maternelle à la sortie du collège.

Préconisation 14 : transformer l'actuel « bureau de la personnalisation des parcours et du handicap » en un « bureau de la personnalisation des parcours » chargé de mettre en place, de coordonner et de suivre les dispositions nécessaires pour la personnalisation des parcours de tous les élèves qui ont besoin d'accompagnement ou d'aide spécifique à un moment de leur scolarité obligatoire.

Préconisation 15 : installer un dispositif d'évaluation fiable et durable (par exemple au début de la dernière année de chaque cycle) et en assurer la remontée anonyme et exhaustive à chaque niveau de responsabilité, de l'établissement jusqu'au niveau national.

Au niveau académique, le traitement de la grande difficulté fait l'objet d'un développement particulier là où le poids de l'éducation prioritaire est important. À ce niveau, il manque des indicateurs. Rarement la « grande difficulté » infléchit la répartition académique des moyens. Les liens apparaissent particulièrement distendus entre pilotage aca-

démique et expertise pédagogique. En revanche, la « grande difficulté » est une préoccupation toujours présente dans le pilotage départemental mais il n'y a pas de traitement d'ensemble du phénomène. Trois réseaux de compétences y sont mobilisables: le réseau pédagogique du 1^{er} degré, le réseau médico-social et le réseau de l'orientation. Mais leur fonctionnement est souvent cloisonné. Dans le 1^{er} degré, le maillage des circonscriptions structure le territoire départemental; dans le 2nd degré, les bassins ne sont pas des lieux d'émergence de solutions spécifiques à la grande difficulté. C'est plus abordé au niveau de chaque collègue, notamment en dialogue de gestion.

À tous les niveaux il manque des indicateurs formalisés ciblant le suivi de la grande difficulté. Au niveau local, le 1^{er} degré et le 2nd degré connaissent là encore une dissymétrie. Dans le 1^{er} degré, juxtaposition de deux personnes (IEN et directeur d'école) et de trois territoires (périmètre de recrutement de l'école, secteur du collège et de la circonscription) alors que, dans les collèges, le pilotage est confié au chef d'établissement mais qui se voit encore trop souvent dénié toute expertise pédagogique par les enseignants. Les approches de la grande difficulté sont très éloignées entre le 1^{er} degré qui part de l'intérieur de la classe et le chef d'établissement du 2nd degré qui part d'indicateurs sur l'absentéisme, l'orientation...

La principale réponse apportée à la difficulté scolaire a toujours été l'adjonction de moyens supplémentaires mais qui n'ont de sens qu'en fonction de la qualité du personnel affecté. Ces moyens ont représenté une variable d'ajustement dans les contextes de forte contrainte budgétaire de ces dernières années, obligeant à des redéploiements de personnel dans le 1^{er} degré et à faire des choix entre les dispositifs dans le 2nd degré. Dans les collèges ECLAIR, on compte plus d'enseignants non titulaires, plus de demandes de mutation, ce qui nuit à la stabilité des équipes et donc à la constitution de projets. Cette situation est aggravée par le statut précaire du personnel éducatif (AED, assistants de prévention et de sécurité)...

Préconisation 16: assurer un suivi spécifique de l'ensemble des personnels contractuels particulièrement impliqués



auprès des élèves les plus fragiles. Reconnaître l'engagement de ces personnels auprès des élèves les plus en difficulté.

Il manque des enseignants spécialisés aussi bien au niveau des emplois de l'ASH (adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) que dans les RASED.

L'accompagnement des équipes et leur pilotage sont indispensables pour réussir la prise en charge des élèves les plus en difficulté.

Les chefs d'établissement doivent être renforcés dans leur rôle de pilote pédagogique et cette reconnaissance doit être réaffirmée à tous les niveaux et soutenue par les directions académiques et les corps d'inspection pédagogique et de vie scolaire.

Il est également nécessaire de soutenir les directeurs d'école et de revoir leur statut.

Les enseignants considèrent qu'ils découvrent la grande difficulté dans la classe faute de formation initiale ou continue. Malgré tout, ils s'impliquent fortement dans le suivi collectif et individuel des élèves. Si la scolarisation des élèves en situation de handicap a amené une évolution des formations, les savoir-faire acquis n'ont pas été transférés à la grande difficulté. On peut estimer

que plus de 17.000 emplois et un milliard d'euros sont engagés directement par l'Éducation nationale dans la prévention ou le traitement de la grande difficulté.

VERS UNE CONCLUSION

« Peut-être faut-il passer d'une démarche fondée sur la réponse aux difficultés, perçues comme l'écart à une norme implicite, à une démarche plus résolument inclusive et à une organisation de l'école et des parcours construite en fonction des besoins spécifiques de chaque élève ».

DES AXES DE TRAVAIL

- Construire une réponse réellement personnalisée de la maternelle à la classe de seconde.
- Mettre en cohérence les aides autour de l'élève, du maître et de la classe dans le premier degré.
- Adapter le collège aux situations de grande difficulté.
- Faire de la SEGPA une voie d'inclusion.
- Placer au cœur de la nouvelle formation la réponse à la diversité des besoins. □

La France 1^{re} de la classe ?

Maryline Baumard, journaliste au Monde et spécialiste des questions d'éducation, auteure de l'ouvrage La France enfin première de la classe, analyse les derniers résultats de PISA qui donnent une gifle à l'école française sur le déclin. Mais la journaliste, menant son enquête, révèle qu'il n'y a pas de fatalité, juste des méthodes à mettre en place. Elle a accepté de répondre à nos questions.



Maryline BAUMARD
Journaliste, Le Monde

Vous avez mené une enquête approfondie pour comprendre comment certains pays parviennent à obtenir d'excellents résultats pour PISA. Qu'avez-vous constaté ?

Certains pays ont su résoudre le drame que sont l'illettrisme et l'innumérisme dans nos sociétés modernes et prouver que nos 15 % de grand échec scolaire ne sont pas une fatalité.

Je ne citerai que deux exemples : d'une part, la Floride qui, en dix ans d'enseignement de la lecture avec des méthodes « robustes », est devenue quasiment championne du monde pour la capacité à lire de ses élèves ; d'autre part, les pays asiatiques qui ont trouvé une méthode permettant aux enfants de comprendre les concepts mathéma-

tiques en profondeur pour permettre à tous de progresser et d'asseoir des bases solides.

Et vous avez également interrogé des scientifiques. Sont-ils résignés ? Ont-ils des solutions ?

Les scientifiques que j'ai rencontrés ne sont pas résignés. J'ai interrogé trois catégories de chercheurs : des neuroscientifiques, des psychologues et des économistes. Les premiers sentent que nous sommes à l'aube de découvertes importantes sur ce qu'est apprendre. Ils observent dès aujourd'hui le circuit des connaissances dans le cerveau au point d'être capables de différencier le cerveau d'un lecteur et d'un non-lecteur. Les économistes, eux, sont capables de modéliser ce qui rend une école efficace. C'est à mes yeux essentiel. Quelqu'un comme l'économiste Esther Duflo explique qu'après dix ans de travail sur l'école, dans son laboratoire de lutte contre la pauvreté au MIT, elle cerne mieux ce qui permet à cet écosystème d'être efficace.

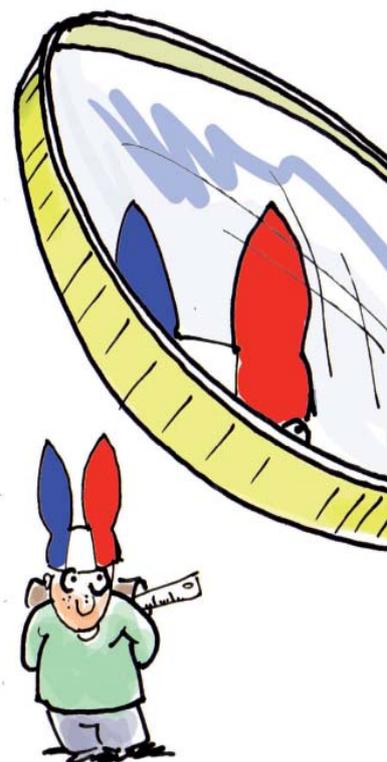
Alors qu'est-ce qui ne fonctionne pas en France ?

En France, on oublie d'expliquer l'essentiel aux enseignants. Qui leur ra-

conte les avancées de la science ? Qui leur propose de mieux comprendre quels outils sont utilisés ailleurs pour remédier aux difficultés en lecture ou en mathématiques ? Notre formation initiale a été jugée inutile ; notre formation continue des maîtres est le parent pauvre. Quant à notre ouverture sur les travaux internationaux, je ne vous en parle même pas !

C'est donc un livre optimiste que vous avez publié...

Oui. J'ai la faiblesse de penser qu'on pourrait avoir une des meilleures écoles du monde si on arrête de transformer l'école en un champ de bataille politique et qu'on s'intéressait plus aux résultats de la science.



PARCEL

Ce livre voudrait montrer qu'il faut arrêter de prendre les enfants en otage, de faire croire qu'enseigner est un art alors que c'est une science. Il y a urgence à aider les 20 % qu'on abandonne et pour cela il faut donner aux enseignants les outils dont ils ont besoin. Je suis aussi certaine que la lutte contre l'échec se fait au sein de l'établissement et que les chefs d'établissement doivent être au fait de ce qui se passe ailleurs et des méthodes qui marchent. Ils sont les animateurs de l'équipe pédagogique et leur force est considérable en la matière. □

Propos recueillis par Isabelle POUSSARD, permanente



La France enfin première de la classe

Maryline Baumard, édition Fayard, novembre 2013

Comment s'y prendre pour avoir la meilleure école du monde dans dix ans ? PISA, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves, révèle une école française sur le déclin. Le niveau n'en finit pas de baisser. Ce n'est pas une surprise. C'est encore moins une fatalité. La nouvelle gifle de fin 2013 doit être salutaire car la France peut se hisser dans le peloton de tête. Pour y parvenir, il faut penser différemment, regarder ce qui fonctionne à l'étranger. Cette enquête au cœur des pays qui font mieux que nous raconte comment la Floride apprend à lire à tous et pourquoi les adolescents de Shanghai pulvérisent les records mondiaux en maths. L'auteur a interrogé les meilleurs scientifiques. Du spécialiste du cerveau Stanislas Dehaene à l'économiste Esther Duflo, les chercheurs savent ce qui rend l'école efficace ; ils ont étudié les méthodes qui permettent à tous les enfants de vraiment apprendre à lire, écrire et compter. Écouter ces experts doit aider les parents et les enseignants à donner enfin à l'élève France le bulletin scolaire qu'elle mérite.

Journaliste au *Monde*, spécialiste des questions d'éducation, Maryline Baumard est notamment l'auteur de *Vive la pension, ces ados qui veulent aller en internat* (Lattès, 2012) et *L'École, le défi de la gauche* (Plon, 2013).



Un établissement singulier



Éric KROP
Proviseur
Lycée EREA Toulouse-Lautrec
Vaucresson
Académie de Versailles

Direction* : Éric, tu diriges un établissement atypique. Peux-tu nous le présenter ?

Éric Krop : Effectivement, il faut tout d'abord passer par un rappel historique. Par décret n° 80-826 du 17 octobre 1980 a été créé, sur le site actuel de Vaucresson, un établissement national d'enseignement pour handicapés moteurs prenant le relais du lycée d'État mixte de Garches, installé depuis plus de dix ans dans les locaux de l'hôpital Raymond Poincaré de Garches, spécialisé dans le traitement des handicaps moteurs.

Un centre de soins et de rééducation (CSR), géré par l'association des Pupilles de l'Enseignement public des Hauts-de-Seine (ADPEP 92), est ensuite créé en 1982 dans l'enceinte du lycée. En application du décret du 30 avril 1985, l'établissement d'enseignement a été transformé en établissement régional d'enseignement adap-



té (EREA). Il a pris le nom de « Lycée Toulouse-Lautrec ». L'EREA de Vaucresson est l'un des quatre-vingts EREA de France et l'un des six recevant des élèves handicapés moteurs. Sa structure pédagogique comprend une école primaire, un collège, un lycée (ES, L, S, STG) et deux sections de techniciens supérieurs en comptabilité et gestion des organisations et en notariat. L'EREA Toulouse-Lautrec a la particularité d'accueillir simultanément des élèves porteurs de handicap ou des élèves valides.

De plus, l'établissement mène et coordonne des actions pédagogiques à l'hôpital Raymond Poincaré de Garches. Dans ce cadre, des professeurs interviennent au chevet de jeunes collégiens ou lycéens en court et moyen séjours.

Un internat éducatif assure l'accueil de 125 élèves. Il est réservé aux jeunes

inscrits au CSR. Une prise en charge renforcée, assurée par le service « infirmerie », est mise en place pour les élèves dont la situation requiert une surveillance nocturne. Le CSR assure le suivi médical, paramédical et participe à l'accompagnement éducatif et social. Il contribue, en collaboration avec l'EREA, dans le cadre des projets individuels, à l'épanouissement des élèves, au développement de leur autonomie dans les actes de la vie quotidienne et à la préparation de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale.

Les deux établissements (structure pédagogique de l'Éducation nationale et centre de soins et de rééducation), avec leurs missions respectives, spécifiques et complémentaires, sont indissociables et solidairement responsables. Ils constituent un ensemble cohérent et se sont fixés, dans une convention-cadre, des objectifs communs :

- permettre aux élèves de réussir leur scolarité par l'obtention de diplômes nationaux, en leur proposant des adaptations dans le cadre d'un projet individuel qui considère le jeune dans sa globalité ;
- préparer l'élève à sa poursuite d'études ou à son insertion sociale et professionnelle par l'acquisition d'un maximum d'outils d'autonomie et d'émancipation ;
- assurer l'ouverture de la structure vers l'extérieur et la promotion des actions menées au travers d'initiatives institutionnelles et de partenariats.



Salle de soins

Le tableau suivant précise les caractéristiques de chaque établissement ainsi que leur lien.

LYCÉE EREA TOULOUSE-LAUTREC		
	EPLE	CENTRE DE SOINS ET DE RÉÉDUCATION
Tutelle	Éducation nationale	Agence régionale de santé qui autorise l'ADPEP 92 à gérer le CSR
Budget	Région Ile-de-France : environ 1,5 million d'euros (sans les salaires)	Caisse régionale d'Assurance Maladie : environ 6 millions d'euros (comprend les salaires qui représentent plus de 80 % de l'ensemble)
Équipe de direction	Proviseur, proviseure-adjointe, gestionnaire, chef des travaux, directeur de l'école primaire, deux CPE	Directeur, directeur adjoint, DRH, médecin-chef, adjoint de direction, cadre de rééducation, cadre de soin, cadre éducatif
Personnels	80 enseignants, 10 personnels administratifs, 52 agents, 50 AVESCO	101 équivalents temps plein, soit 136 salariés (médecins, kinésithérapeutes, ergothérapeutes, orthophonistes, psychomotriciennes, psychologues, infirmiers, aides-soignants, éducateurs, assistantes sociales, personnels administratifs...)
Élèves (du primaire au BTS)	390 élèves (dont 125 internes)	Sur les 390 élèves, 257 élèves sont inscrits au CSR
Services partagés entre les deux établissements	Service éducatif, infirmerie, service social	
Instances	CA, commission permanente, CHS, CVL, conseil pédagogique, CESC, conseils de classes...	Comité d'entreprise, délégation du personnel, CHS-CT, conseil de la vie sociale (CVS)... La direction participe au CA de l'ADPEP 92 en qualité d'invité
Projet d'établissement	<ul style="list-style-type: none"> - Développer l'autonomie des élèves : Intégrer et responsabiliser - Permettre la réussite scolaire par l'obtention de diplômes nationaux - Mutualiser et valoriser les savoir-faire - Renforcer l'ouverture vers l'extérieur 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversifier et développer l'offre SESSAD - Développer et formaliser les partenariats diversifiés - Accompagner le développement de l'offre pédagogique de l'EREA



Matériel varié, adapté et de qualité

Comment est-on nommé sur un poste aussi atypique que celui-ci ?

En 2008, il y a eu un appel à candidature publié dans le *Bulletin officiel* (BO n° 4 du 24 janvier 2008) comportant la description de la nature du poste. Les candidats devaient adresser un *curriculum vitae* et une lettre de motivation au ministère et au recteur de l'académie de Versailles.

Le recteur, entouré du DASEN des Hauts-de-Seine et du président de l'association gestionnaire du CSR (ADPEP 92), a reçu des candidats avant d'envoyer un avis au ministère. C'est à l'issue de cette procédure que j'ai été nommé.

Tu cumules deux fonctions, proviseur d'une cité scolaire et directeur du centre de soins et de rééducation qui lui est attaché; tu gères deux

budgets ; tu présides des instances différentes etc. Comment as-tu appréhendé ce poste ?

La prise de fonction dans un établissement atypique suppose d'en saisir la complexité. Dans cette situation, j'ai effectué, comme chaque « perdur » arrivant sur un nouveau poste, un diagnostic. L'exercice a été double, voire triple : diagnostic de l'EPL, de l'établissement médico-social et des relations entre les deux structures. Ce travail a été mené de façon collégiale, au sein des équipes de direction respectives et dans le cadre de réunions d'harmonisation entre les deux établissements. Cette étape m'a permis de mieux connaître mes collaborateurs directs, de construire et de mettre en place les délégations indispensables à notre fonctionnement. Elle a aussi été l'occasion de rencontrer les équipes, de comprendre l'histoire de l'institution

et les particularités des identités professionnelles. Ainsi se sont dégagés les atouts et axes de progrès pour les mois et les années à venir.

La mise en synergie de l'activité de chaque établissement au service d'objectifs communs rend la situation complexe mais en constitue aussi la richesse. C'est un poste chronophage mais passionnant.

J'imagine que la pédagogie doit être particulièrement adaptée. As-tu des pratiques originales à nous faire connaître ?

Tout d'abord, il semble important de préciser les contours de l'adaptation scolaire ou, en tout cas, la façon dont nous l'envisageons au sein de l'établissement. Nous définissons régulièrement auprès de nos interlocuteurs le fait qu'il ne s'agit pas d'adapter le but à atteindre mais la façon d'y parvenir.

Au-delà des effectifs réduits, la première adaptation est constituée par la mise en œuvre des emplois du temps qui prennent en compte les temps de soins et de rééducation. S'ajoutent à cela les liens permanents qu'entretiennent les enseignants avec les professionnels du CSR. Ainsi des parcours





Réfectoire



Salle de classe

scolaires individualisés peuvent être mis en œuvre.

Conjointement, le conseil pédagogique est très actif. Il se réunit environ neuf fois par an selon un calendrier prévisionnel annuel et à partir d'un ordre du jour qui permet aux collègues plus particulièrement concernés par les thèmes abordés de se mobiliser.

De ce conseil pédagogique est né le groupe de recensement des adaptations pédagogiques (GRAP), dispositif permettant d'échanger autour des pratiques, des outils et des méthodes que chacun expérimente dans ses classes. Ce groupe, constitué comme un espace « ressources », a d'abord fonctionné en *intra* mais s'ouvre de plus en plus aux échanges extérieurs.

Évidemment, le recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication est un levier primordial de la pédagogie mise en œuvre, en lien avec les ergothérapeutes et orthophonistes du CSR. Aujourd'hui, des

évolutions technologiques permettent à certains élèves de réaliser des actions qui leur étaient jusqu'alors inaccessibles. Les évolutions rapides dans ce domaine, que suivent avec attention les professeurs et les professionnels du CSR, ouvrent des perspectives prometteuses.

Quels sont les partenariats mis en place avec ton établissement ?

Effectivement, l'établissement, par sa singularité et la spécificité de son projet, pourrait connaître un risque d'isolement, susceptible de provoquer des pertes de repères défavorables aux pratiques. Pour répondre à cette situation, le projet d'établissement marque comme un axe prioritaire l'ouverture vers l'extérieur. Ainsi, des partenariats sont mis en place et développés vers :

- des établissements scolaires et médico-sociaux pour favoriser des parcours diversifiés pour les élèves (lien avec les équipes nous adressant des élèves ou lors des projets d'orientation en cours d'études secondaires ou post-bac),



Cours d'EPS



De nombreux ascenseurs dans des bâtiments neufs et modernes

- des entreprises pour préparer l'insertion professionnelle, tant au niveau de la 3^e « découverte professionnelle » que pour les stages des STS (liens avec les pôles « handicap » de grandes entreprises, les réseaux d'entreprises locales, le conseil régional des notaires...),
- des associations culturelles, sportives ou de loisirs, ainsi que celles qui interviennent dans le champ du handicap, afin de proposer une variété de ressources et d'actions au service du projet du jeune (Fédération française handisport, classes APAC, théâtres, conservatoire de musique...).

En guise de conclusion, quel regard portes-tu sur ce type de structure et sur son avenir ?

Chaque établissement est le fruit de son histoire. La nôtre commence quelques années après la rédaction de la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées qui prévoit, pour la première fois, le droit à l'intégration scolaire et sociale. Conçu comme un établissement spécialisé, il s'est adapté aux besoins et aux politiques publiques en direction des personnes handicapées. C'est dans cet esprit que l'établissement s'est ouvert aux élèves valides. Cette initiative est un élément constitutif fort de l'identité de l'EREA. Elle offre des conditions très favorables et réelles de « vivre ensemble », de partage et d'apprentissage de la citoyenneté. Comme



L'espace de travail d'un élève

dans tous les lycées, de belles histoires d'amitié se sont ainsi nouées.

Aujourd'hui, l'ensemble scolaire Toulouse-Lautrec joue un rôle complémentaire aux dispositions d'inclusion scolaire prévues par la loi du 11 février 2005. Il permet la scolarisation d'élèves dont les besoins de soin, d'accessibilité et de présence de personnels qualifiés rendraient extrêmement difficiles les projets d'inclusion. Il répond aussi à des situations pour lesquelles l'inclusion n'apparaît plus être la solution la plus pertinente pour les jeunes et leur famille. Notre institution devra continuer à s'adapter à l'évolution des pathologies, des handicaps et des missions en fonction des moyens que les tutelles mettront à sa disposition. □



Le foyer des élèves



* Propos recueillis par Isabelle Poussard, permanente



Évaluations des stag

La commission « vie syndicale » a demandé aux participants aux stages d'évaluer de manière globale mais aussi détaillée les stages ci-après :

- « La responsabilité juridique », les 14 et 15 janvier (Aix) et les 11 et 12 février 2014 (Paris),
- « Réussir une négociation », le 14 janvier 2014 (Paris),
- « Histoire du syndicat, construction du métier », le 23 janvier 2014 (Paris).

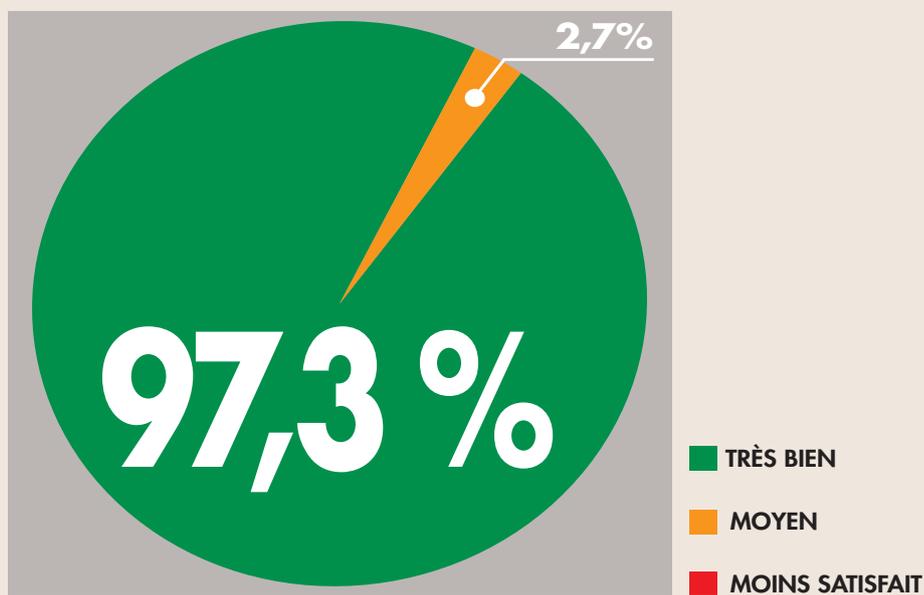


*Pascal CHARPENTIER
Secrétaire national
pascal.charpentier@ac-lyon.fr*

APPRÉCIATION GLOBALE DES STAGES

Dans l'ensemble, ces différents stages se sont très bien déroulés et ont suscité des

APPRÉCIATION GÉNÉRALE DES 3 STAGES



es SNPDEN

appréciations très positives. La satisfaction globale est de 97,3 %.

POINTS FORTS

Les stagiaires ont particulièrement apprécié la connaissance des formateurs dans leur domaine d'expertise, leur maîtrise totale du sujet et leur pédagogie. L'aspect crucial des interactions formateurs/stagiaires a également été souligné.

AXES DE PROGRÈS

Un certain nombre de stagiaires, et ce dans le cadre de formations différentes, font état du manque de temps, au sein de ces stages, pour permettre la mise

en place de jeux de rôles et de simulations d'études de cas, ce qui tendrait à articuler au mieux théorie et pratique. Certains soulignent également qu'envoyer de la documentation en amont du stage leur permettrait de mieux se préparer.

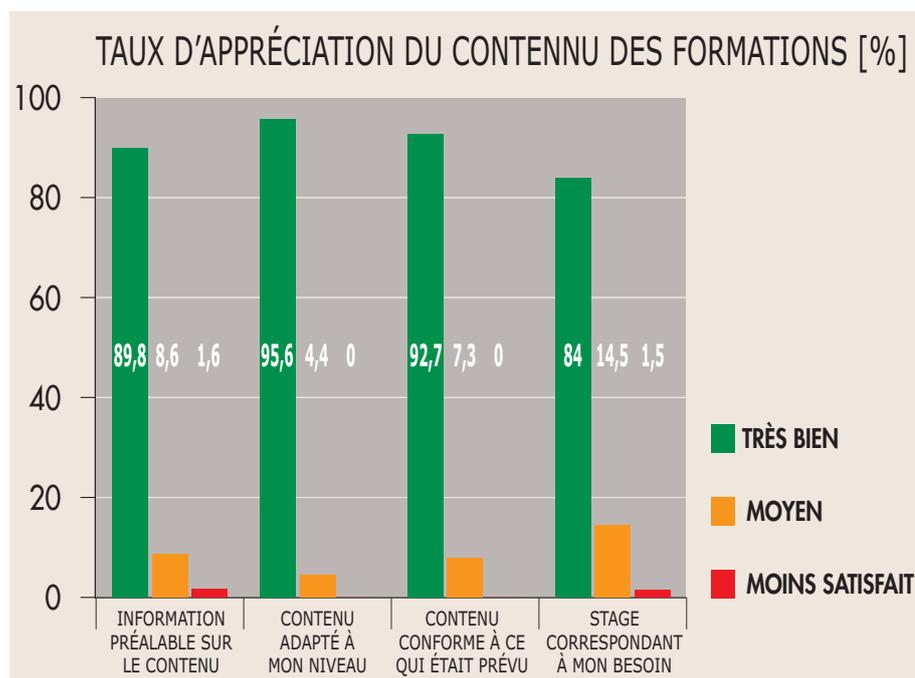
OBSERVATIONS

Certains stagiaires souhaiteraient que l'on mette en valeur les stages de façon générale, cela apparaissant comme un argument d'adhésion. En outre, ils proposent de communiquer autour de la « valeur ajoutée » de ces stages sur le site et seraient intéressés par des formations au droit, surtout en amont de stages tels que « la responsabilité juridique ».

AUTRES FORMATIONS NÉCESSAIRES ?

Ci-dessous, une liste de possibles formations demandées par les stagiaires :

- Les principes de management au sein d'une équipe enseignante et administrative
- Un ou plusieurs stage(s) complémentaire(s) sur la responsabilité juridique
- Les aspects budgétaires des EPLE
- La mise en œuvre de la loi de 2005 sur le handicap (bilan et perspectives)
- Quelle méthodologie dans l'approche déontologique de la profession ?
- La fonction, les missions du délégué syndical
- Comment animer une commission ?



La commission « vie syndicale » remercie l'ensemble des stagiaires qui ont renseigné l'enquête de satisfaction, des lycées et du siège du SNPDEN qui ont accueilli ces formations et des intervenants qui en ont assuré le contenu.

Elle poursuivra le travail engagé avec l'objectif, à terme, d'un centre de formation qui aura toute sa place dans le paysage syndical et professionnel de notre corps. □

La cellule « écoute et conseils » : bilan

Depuis trois années, plus de 400 collègues ont sollicité la cellule de veille mise en place au siège. Par ailleurs, bon nombre de collègues obtiennent immédiatement des réponses de la part des permanents du siège.

Notre syndicat étant entre autres un syndicat de service, c'est la raison pour laquelle a été mise en place une cellule de veille au siège du SNPDEN.

Composée de membres non élus, elle ne se substitue donc pas aux SA, aux SD ni aux commissaires paritaires : son action est complémentaire de la leur.

La cellule est là pour être à l'écoute des collègues pour les aider à sortir de situations complexes, en leur apportant un éclairage dépassionné, en toute confidentialité.

Pour qu'elle réponde aux demandes le plus efficacement possible, il est essentiel d'apporter un maximum de précisions. Le dossier ne doit rien omettre : l'expérience montre qu'un collègue, tout à sa bonne foi et à sa légitimité, peut parfois oublier de mentionner des informations utiles à la compréhension de la situation rencontrée.

Il n'est pas toujours aisé, quand on est sur le terrain, en proie à des difficultés (quelle que soit la nature de ces difficultés) d'envisager la situation avec toute la sérénité et le recul nécessaires. Trop souvent, les personnels de direction se sentent bien seuls, sans oser évoquer leurs problèmes avec les collègues les plus proches. Cet isolement peut conduire à prendre des décisions « à chaud » qui aboutissent à une radicali-

sation et à une complication de la situation qui devient alors inextricable.

Avant d'en arriver là, il faut en parler. La cellule apporte un regard extérieur qui permet de voir les choses sous un angle qui peut être différent. Le fait d'être écouté, sans jamais être jugé, rend possible la prise de recul, l'objectivation de la situation et, finalement, sa solution.

QUELLES SONT LES DEMANDES LES PLUS FRÉQUENTES ?

On peut les lister ainsi par ordre décroissant :

- management et relations avec la hiérarchie,
- relations au sein de l'EPLE, en particulier dans l'équipe de direction,
- relations avec les collectivités territoriales (logements de fonction, travaux, gestion des agents),
- contrats dont CUI,
- retraite.

Quant à la demande de recherche de textes officiels, rappelons que la revue *Direction*, (notamment les articles rédigés par la cellule juridique), les encarts spéciaux, la *Lettre d'information juridique*, le *Recueil juridique*, le *Code de l'Éducation* sont de précieux auxiliaires à consulter, accessibles à tous via Internet.

Pour les demandes spécifiques concernant les promotions, les mutations, les évaluations, les changements de catégories d'établissement etc., les commissaires paritaires (académiques et nationaux) ainsi que les collègues permanents sont les plus compétents pour y répondre.

QUEL CONSTAT AU TERME DE CES TROIS ANS D'EXISTENCE ?

La cellule « écoute et conseils » constate les problèmes récurrents suivants :

- tensions avec la hiérarchie (en augmentation),
- collègues suspendus ou déplacés sans avoir rencontré les responsables académiques ou départementaux (en nombre croissant),
- harcèlement moral de plus en plus fréquent. C'est un problème délicat et compliqué à gérer qui exige prudence et diplomatie...
- collègues exerçant en zone rurale, souvent dans de petits établissements, et qui rencontrent de plus en plus de difficultés liées à des professeurs ancrés depuis longtemps dans l'EPLE et qui font obstacle à toute évolution, tout changement et rendent ainsi le pilotage difficile,
- lettres de mission fixant des objectifs à atteindre en inadéquation avec le milieu local.

De toutes les demandes parvenues à la cellule, beaucoup ont eu des réponses positives : le fait d'échanger en toute confidentialité, de prendre du temps pour écouter, permet de trouver des issues à des situations qui auguraient mal de leurs conclusions.

Toutefois, pour que la cellule gagne en efficacité, il serait intéressant d'avoir un retour de la part des collègues.

Enfin, le SNPDEN met en place dans les académies un pôle « assistance et conseil » (voir *Direction* 210, p. 59) qui a l'avantage de la proximité avec les collègues, permettant ainsi de les conseiller directement par sa connaissance plus fine des instances régionales et départementales. □

Martine DRUENNE
Philippe MARIE
Raymond SCIEUX



Evaluation des élèves et démocratie

Mercredi 14 mai 2014

9h - 16h30

*Ecole nationale supérieure de mécanique
et des microtechniques (ENSMM)
26 rue de l'Épitaphe - 25000 BESANÇON*

Deux systèmes d'évaluation tendent à coexister plus ou moins pacifiquement dans l'enseignement secondaire : l'un, la notation, renvoie à une logique de **classement**, voire de **tri**, l'autre renvoie à une logique de **certification** pour tous de compétences répertoriées comme indispensables.

Cette **coexistence**, réaffirmée au collège par le double système DNB/validation du socle commun, commence à gagner le lycée, y compris le baccalauréat où dans certaines épreuves un double système d'évaluation est mis en place (projet STI2D, ECE, langues).

Ces deux systèmes cependant s'adossent à **deux finalités de l'école bien différentes** pour ne pas dire contradictoires : l'une fait de l'école une « machine à trier », à distinguer ; l'autre fait de l'école le lieu du commun ; dans un cas on se satisfait de l'échec de quelques-uns (parfois de beaucoup), dans l'autre on met en avant la réussite de tous.

Au-delà, ce sont bien **deux visions de notre démocratie** qui se dessinent : l'élitisme républicain d'un côté, une république « inclusive » de l'autre.

Quelle évaluation des élèves, pour quelle école aujourd'hui, pour quelle démocratie ?

Ouverture par

Eric MARTIN, recteur de l'académie de Besançon

Avec la participation de

Christophe KERRERO, inspecteur général de l'éducation nationale

Anne BARRERE, professeur en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes

Sylvain BROCCOLICHI, docteur en sociologie, maître de conférence à l'université d'Artois

Olivier REY, responsable du service veille et analyse, IFE-ENS Lyon

Jean-Luc BERTHIER, proviseur honoraire, ancien responsable de formation à l'ESEN

Isabelle BOURHIS, secrétaire nationale « éducation et pédagogie » du SNPDEN

Philippe TOURNIER, secrétaire général du SNPDEN

Ouvert à tous les personnels de direction, adhérents ou non,
et à tous les personnels d'inspection 1^{er} et 2nd degré

Participation aux frais : 14€ (déjeuner sur place compris)

Contact, renseignements, inscriptions : colloque.snpden@gmail.com

Santé au travail : oubli persistant ou discrimination délibérée ?

Bureau académique
Toulouse

En octobre 2012, les personnels de l'académie de Toulouse ont reçu sur leur boîte professionnelle une enquête en ligne intitulée « Questionnaire santé et sécurité au travail », émanant du CHS-CTA de Toulouse, et ayant pour objectif « d'œuvrer à l'amélioration du travail de tous les personnels ».

Cette enquête passe en revue les différents risques auxquels les personnels sont susceptibles d'être soumis: exposition aux produits chimiques, risques physiques, menaces psychologiques...

Or, dès la première question (« Présentation personnelle »), seules 3 catégories apparaissent: « ALS », « Technique », « Enseignant ».

Dès le mois de novembre 2012, le SNPDEN académique rédigeait un courrier s'étonnant de l'absence de la catégorie « Personnel d'encadrement ». Le rectorat plaide l'oubli malheureux mais, aujourd'hui encore, rien n'a été modifié.

On peut donc en conclure que le CHS-CTA considère,

délibérément, qu'un personnel de direction ou un inspecteur ne peut pas être soumis à de l'agressivité physique ou psychique, au harcèlement, au surmenage... ou estime que ça ne l'intéresse pas de le savoir!

Nous allons donc lancer une campagne académique et les questionnaires renseignés seront adressés à la DRH de Toulouse. □

VOTRE ESPACE D'EXPRESSION

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

Direction vous donne la parole. Vous êtes syndiqué, actif ou retraité, 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.



Convention-cadre ⁽¹⁾ : conseil général-collège

*Témoignage de la Haute-Loire sur
« la construction d'un dialogue partenarial ».*

DES CONSTATS

Le pilotage d'un établissement scolaire s'étend bien au-delà des textes réglementaires de l'Éducation nationale car il se situe au croisement des Codes de l'éducation, des collectivités territoriales mais aussi du travail. Par ailleurs, les différents textes législatifs donnent un cadre à décliner au niveau local.

De plus, sous la tutelle académique et territoriale, l'EPL

peut être tenu à l'écart des débats et des différents contrats qui, pourtant, impactent directement toute la communauté scolaire, d'où l'importance d'une convention.

UN OBJECTIF ATTEINT

Le conseil général (CG) et les vingt-deux collèges de la Haute-Loire se sont dotés d'une convention-cadre élaborée en groupe de travail tripartite : directeurs des ser-



Claire CHARBONNEL
SD 43

claire.charbonnel@ac-clermont.fr

vices du CG 43/secrétaire général de la DSDEN ⁽²⁾/chef de division de la DOS/principaux et adjoints-gestion-

naires ⁽³⁾ de collège/conseillers techniques des autorités académiques ⁽⁴⁾ ainsi que, ponctuellement, le directeur de la DDSFP ⁽⁵⁾.

DE LA PRISE DE CONSCIENCE À LA DÉMARCHE

Nouvelle secrétaire départementale (SD), ayant suivi les formations proposées par le SNPDEN, notamment sur les responsabilités juridiques des chefs d'établissement, il m'est vite apparu qu'un accord écrit devait être formalisé. La dernière convention bipartite, élaborée en 2006 par le CG 43, avait été refusée par de nombreux conseils d'administration.

En conséquence, les chefs d'établissement, représentés par leurs délégués SNPDEN ⁽⁶⁾, devaient prendre toute leur place d'expert de terrain pour qu'aux côtés des directeurs des services du CG, une convention-cadre pragmatique puisse clarifier les rapports du collège et du département en matière d'autorité fonctionnelle et d'autorité hiérarchique.

C'est ainsi que nous nous sommes attachés à construire un groupe de travail tripartite. En son sein, non seulement les cadres des autorités académiques ne sont jamais en retrait des discussions mais ils rappellent fermement, au besoin, les règles et les objectifs institutionnels. De plus, leur collaboration s'avère être un soutien pré-



cieux pour la rédaction d'articles particulièrement techniques.

LE CHOC DE DEUX MONDES

Passé l'épisode des défiances et des incompréhensions liées aux méconnaissances du fonctionnement des deux institutions, territoriales et académiques, un dialogue ouvert sur des compétences partagées s'est engagé. Peu à peu, une meilleure connaissance réciproque des pratiques et des cultures professionnelles a permis une réflexion à égale dignité.

Après un an et demi de discussions trimestrielles, voire plus, nous avons élaboré trois conventions: l'une générique ayant en annexe deux autres conventions, l'une relative à l'occupation extra-scolaire des locaux d'un collège et

l'autre à la fourniture des repas au 1^{er} degré.

L'assemblée départementale ayant validé ces documents ⁽⁷⁾ lors de sa session de janvier 2014, ils ont été diffusés à l'ensemble des collèges du département pour une adaptation locale.

LES PERSPECTIVES

Nous poursuivons nos travaux sur des sujets tout aussi délicats:

- création d'un modèle de document unique d'évaluation des risques professionnels (DUERP), emblématique de l'enchevêtrement des compétences Éducation nationale/collectivités territoriales/EPLE;
- étude d'un protocole de recours aux associations intermédiaires d'insertion

pour le remplacement des agents techniques territoriaux des établissements d'enseignement (ATTEE) selon la proposition de la DRH CG 43;

- mode de calcul de la dotation de fonctionnement, du financement des équipements.

ENSEIGNEMENTS TIRÉS

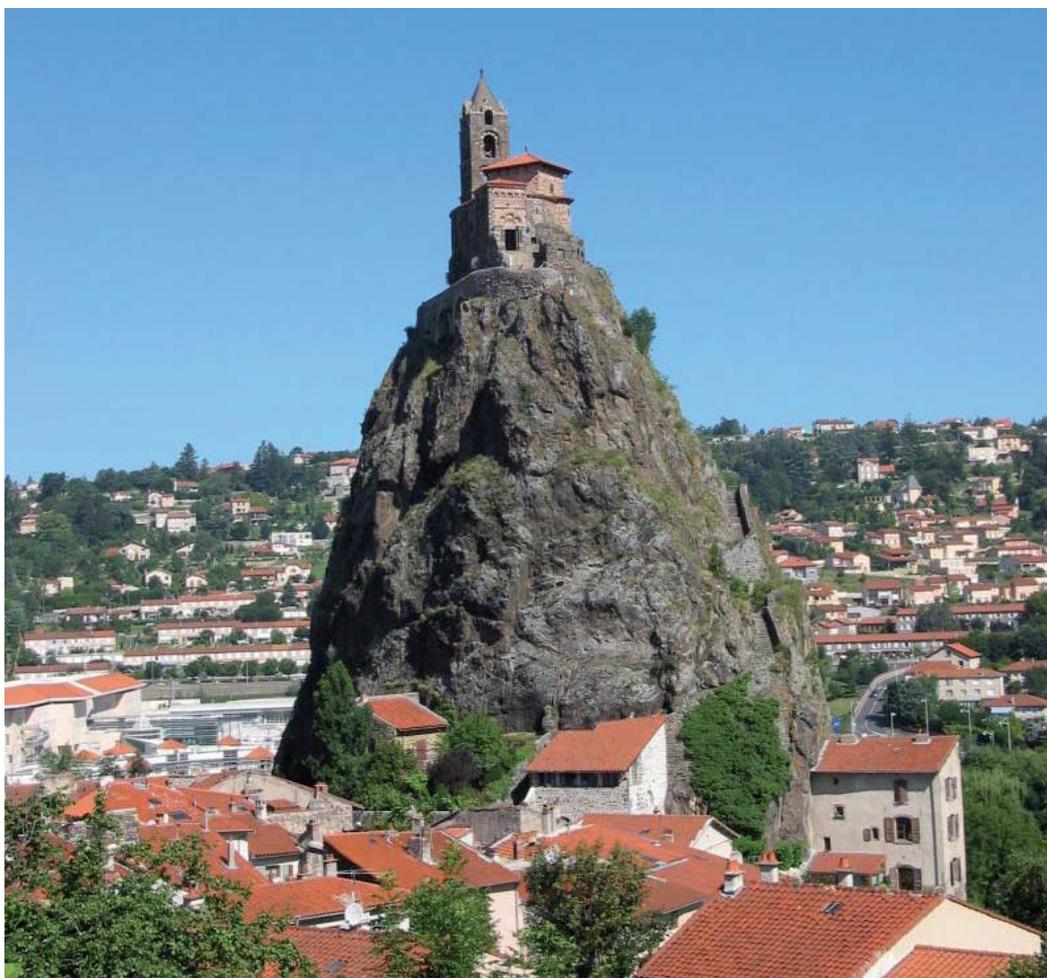
L'élaboration de la convention-cadre altiligérienne ⁽⁸⁾ se rapproche de celle du contrat d'objectifs tripartite où trois partenaires peuvent s'associer, à égale légitimité, sur le principe du volontariat, dans l'intérêt du service public d'Éducation nationale dû aux usagers.

Pour notre part, la convention bipartite EPLE/collectivité territoriale détaillée, reconductible par accord tacite, doit se dif-

férer du contrat d'objectifs tripartite triennal où seuls les points cruciaux de politique pédagogique et éducative de l'établissement doivent apparaître avec des ajustements annuels par avenant. □



Konsta KONTAXAKIS
SD adjoint



- 1 Intitulé: *Convention-cadre relative aux modalités d'exercice des compétences partagées entre le département de la Haute-Loire et les EPLE.*
- 2 SG DSDEN rentrée 2014 : Dominique Bergopsom ; DOS : Isabelle Verdier.
- 3 Adjoints-gestionnaires : André Faure, Christophe Valette, Irène Chaleil, Christiane Plane.
- 4 Direction de la Prospective et de l'Organisation scolaire (DIPOS), division des Établissements scolaires publics, chef de division : Marie-Line Paulet-Rafaitin ; service des Affaires juridiques, chef de service : Marie-Antoine Tareau.
- 5 Direction départementale du service des Finances publiques.
- 6 Délégués pour les audiences auprès du CG : SD 43, Claire Charbonnel : SD-adjoint, Constantin Contaxakis ; membre du bureau, Alain Verhnes.
- 7 Ils intégreront une bibliothèque d'expériences envisagée par Jean Fallier, du BN du SNPDEN, avec l'accord des trois parties.
- 8 Altiligérienne : de la Haute-Loire.

Chronique juridique

Procédures disciplinaires, toujours et encore

Lors du Conseil supérieur de l'Éducation, le 16 janvier dernier, deux projets de décret en Conseil d'État ont été présentés relatifs aux procédures disciplinaires dans les établissements du second degré, les établissements d'État relevant du ministère de l'Éducation nationale et le lycée Comte-de-Foix de la principauté d'Andorre.

La note de présentation évoque les constats de l'année scolaire 2011-2012 en matière de respect de la règle dont il ressort « la prédominance des sanctions les plus sévères, la convocation du conseil de discipline pour prononcer, à titre exclusif, des décisions d'exclusion définitive de nature à compromettre la continuité de la scolarité de l'élève ».

Sont rappelées les étapes de prévention et de dialogue, préalables à l'application d'une sanction. Le projet de décret en conseil d'État vise deux points :

- Préciser le régime du sursis applicable aux sanctions prononcées soit par le chef d'établissement seul, soit par le conseil de discipline. Il s'agit, en prononçant le sursis, de ne pas rendre la sanction immédiatement exécutoire.

Les sanctions qui peuvent être assorties d'un sursis sont celles énumérées du 3^e au 6^e de l'article R.511-13 : l'avertissement, le blâme, la mesure de responsabilisation, l'exclusion temporaire de la classe, l'exclusion temporaire de l'établissement ou de

l'un de ses services annexes, l'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

Ainsi, lorsqu'une sanction est assortie d'un sursis, elle est inscrite au dossier de l'élève mais n'est pas exécutée (article R.511-13-1). « Dans ce cas, le chef d'établissement avertit l'élève et, s'il est mineur, son représentant légal, des conséquences qu'entraînerait un nouveau manquement au règlement intérieur de l'établissement au cours d'un délai fixé par l'autorité qui a prononcé la sanction. Ce délai ne peut excéder la durée d'inscription de la sanction au dossier de l'élève mentionnée au IV de l'article R.511-13. Dans le cas d'une exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes, il est fixé à un an de date à date. « Pendant le délai fixé par l'autorité disciplinaire, en cas de nouveau manquement au règlement intérieur, l'autorité devant laquelle la procédure disciplinaire est engagée pour ces nouveaux faits peut prononcer :

- 1 - soit la révocation du sursis antérieurement accordé entraînant la mise en œuvre de la sanction initialement prononcée ;
- 2 - soit une nouvelle sanction en précisant que cette nouvelle sanction n'entraîne pas la révocation du sursis accordé au titre de la précédente sanction ;



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

- 3 - soit, pour les sanctions énumérées du 3^e au 5^e de l'article R.511-13, la révocation du sursis, accordé au titre de la précédente sanction, et une nouvelle sanction. Dans ce cas, la première sanction, pour laquelle le sursis est levé, est exécutée. La nouvelle sanction prononcée est également mise en œuvre sauf si elle est assortie d'un sursis. L'exécution des deux sanctions ne peut avoir pour effet d'exclure l'élève plus de huit jours de sa classe, de son établissement ou des services annexes ».

« Seul le conseil de discipline peut prononcer la révocation d'un sursis accordé au titre d'une exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes ».

Les dispositions du présent décret sont applicables aux faits commis à

compter du 1^{er} septembre 2014 qui justifient l'engagement d'une procédure disciplinaire. Les décrets n'ont pas encore été publiés : on observera les éventuelles modifications des textes.

Même si ces nouvelles dispositions impliquent une pleine vigilance quant aux trois modalités respectives de leur mise en œuvre, on relèvera les clarifications apportées par rapport à la circulaire du 1^{er} août 2011.

- Le second point instaure la possibilité pour le chef d'établissement, lorsque ce dernier se prononce seul sur les faits à l'origine de la procédure disciplinaire, d'interdire à titre conservatoire l'accès de l'établissement à un élève, pour une durée maximale de 3 jours ouvrables (« cette mesure ne présente pas le caractère d'une sanction »).

De la liberté d'accès aux documents administratifs et de la réutilisation des informations publiques : loi n° 78-753 du 17 juillet 1978 portant diverses mesures d'amélioration des relations entre l'administration et le public

La question posée par plusieurs établissements porte sur la communication aux représentants légaux, au défenseur éventuel du dossier de l'élève traduit en conseil de discipline, du rapport du chef

d'établissement et du procès-verbal de la séance.

La notion de « documents administratifs » est définie à l'article 1 du chapitre I de la loi : « constituent de tels documents notamment les dossiers, rapports, études, comptes rendus, procès-verbaux, statistiques, directives, instructions, circulaires, notes et réponses ministérielles, correspondances, avis, prévisions et décisions ». (Ouf!)

Des restrictions ont été apportées dans trois arrêts du Conseil d'État, le 17 avril 2013, à la notion de « document administratif », qualifiées de rétrécissement de la notion de « document administratif », notamment en référence à l'article 6, des secrets protégés par la loi.

Ainsi, l'extension des secrets opposables porte sur la vie privée des personnes morales, la communication des documents portant une appréciation ou un jugement de valeur sur une personne physique ou faisant apparaître le comportement d'une personne, dès lors que la divulgation de ce comportement pourrait leur porter préjudice.

Se pose également la question de l'application du 3^e tiret de l'article 6 II de la loi du 17 juillet 1978 : ainsi ne seraient pas communicables à des tiers « des documents faisant apparaître le compor-



tement d'une personne » dès lors que la divulgation de ce « comportement » pourrait lui porter préjudice.

Enfin, selon la doctrine de la CADA, la notion de « personne intéressée » est strictement définie lorsque la loi ou le règlement le prévoit. Selon la jurisprudence du conseil d'État, n'ont qualité d'intéressées que les personnes directement concernées par le document.

Les précisions apportées n'éclaircissent que partiellement la réponse à apporter à la demande des représentants légaux à pouvoir disposer de l'ensemble des pièces liées à la procédure complète du conseil de discipline, particulièrement à refuser par le chef d'établissement l'accès à l'un d'entre eux, notamment au procès-verbal du CA.

Quelle démarche suivre lorsque, par exemple, un père demande dans l'urgence au chef d'établissement de lui transmettre les copies du dossier et du procès-verbal du conseil de discipline devant lequel son fils avait été convoqué (le père n'avait pas consulté le dossier et avait refusé d'assister au conseil)? Interrogé par le chef d'établissement, le DASEN avait demandé d'accéder à la demande du père, en particulier la communication du procès-verbal. Cette position fait pourtant l'objet de débats contradictoires, de réponses évasives des services académiques, comme en témoigne celle d'un service juridique: « les avis divergent d'une académie à l'autre (voir site de l'ESEN) ». Un autre service précise: la commission d'accès aux documents administratifs (CADA), créée par la loi du 17 juillet 1978, dans un avis du 13.09.2012 (suite à la demande du recteur de l'académie de Rennes) a indiqué: « la commission rappelle que le procès-verbal d'un conseil de discipline ainsi que les documents qui y sont associés (rappel des faits, témoignages, précédents éventuels) ne sont en principe communicables qu'à l'élève sanctionné ou à ses représentants légaux après occultation des mentions faisant apparaître, de la part de tiers, des comportements dont la divulgation pourrait leur porter préjudice, notamment les témoins, en application du II de l'article 6 de la loi du 17 juillet 1978. Sur la base de cet avis, le procès-verbal et les documents associés (le dossier) pourraient être communicables à l'élève et sa famille, après occultation d'un cer-

tain nombre d'informations pouvant porter préjudice à des témoins ». C'est ainsi que « les témoignages figurant dans le dossier de l'élève, avant la réunion du conseil de discipline, peuvent être rendus anonymes ».

Ne pose pas problème, au-delà des occultations éventuelles nécessaires, la mise à disposition, voire la copie, aux responsables légaux, à l'élève, du dossier; il en est autrement du procès-verbal du conseil de discipline.

Ces précisions n'évoquent pas, et c'est regrettable, les différentes interventions lors des débats ou de la délibération; cela signifie-t-il qu'elles ne relèveraient pas d'une possible occultation?

L'article 74 de la même loi, s'il précise les modalités d'accès aux documents administratifs, ne répond toujours pas à notre préoccupation: « l'accès aux documents administratifs s'exerce, au choix du demandeur et dans la limite des possibilités techniques de l'administration:

- a - par consultation gratuite sur place, sauf si la préservation du document ne le permet pas;
- b - sous réserve que la reproduction ne nuise pas à la conservation du document, par la délivrance d'une copie sur un support identique à celui utilisé par l'administration ou compatible avec celui-ci et aux frais du demandeur, sans que ces frais puissent excéder le coût de cette reproduction, dans des conditions prévues par décret;
- c - par courrier électronique et sans frais lorsque le document est disponible sous forme électronique ».

En l'absence de texte réglementaire ou d'autre précision de la CADA, il nous faut nous interroger sur la nature du procès-verbal d'un conseil de discipline qui n'est pas un document administratif ordinaire, en particulier sur le temps spécifique des débats et sur celui de la délibération.

La particularité de l'espace scolaire, la contiguïté des acteurs, la « fragilité » de nombre d'élèves bien éloignés des valeurs fondamentales de l'école et au comportement inadapté, peuvent être sources de tensions. La relation pédago-

gique, éducative, est complexe, subtile, fondée sur le lien direct, rapproché; elle est parfois fragile, voire explosive pour l'enseignant, le conseiller d'éducation... confrontés à un élève qui se « percute » à l'interdit, à la sanction, à un adulte qui dit non.

Il ne saurait être admis, dans ce contexte, que cet adulte puisse être identifié, repéré dans sa parole, ses interventions, par son vote lors de la délibération du conseil de discipline. Cette observation s'applique également aux élèves, aux parents membres du conseil de discipline. Bien sûr, selon les recommandations de la CADA, l'occultation d'un certain nombre d'interventions est possible; au final, le document « expurgé » gardera-t-il un sens? Sera-t-il compréhensible?

Nous écarterons les documents standards élaborés par certaines académies, plusieurs de 8 pages, visant à une satisfaction standardisée mais qui n'apportent sur le fond, sur la procédure précautionneuse, aucun élément. Un seul exemple:

- 4^e page: « déroulement de la séance ». 1- motif de la comparution, exposé des griefs. Observation de la cellule juridique: le rapport du chef d'établissement est la pièce réglementaire qui retrace les motifs de la comparution.
- 5^e page: audition du représentant légal de l'élève et des personnes convoquées.
- 6^e page: procédure contradictoire (débat).
- 7^e page: délibération, décompte des voix (pour/contre/abstention/blanc/nul).

Observation: les 5^e et 6^e pages traitent du même objet. Cette forme de standardisation, de normalisation confuse, inadaptée, peut, à l'évidence, se révéler redoutable dans ses déclinaisons écrites.

Pour essayer d'avancer, de dégager une ligne de conduite, nous nous reporterons au *Code de l'éducation*. L'article D.511-36 indique: « le président donne lecture du rapport motivant la proposition de sanction. Il conduit la procédure et les débats dans le respect du contradictoire, avec le souci de donner à l'inter-



Nouvelle année scolaire, nouvelles instances de l'EPL

La situation réglementaire du conseil de discipline avant son renouvellement, de septembre à mi-octobre de la nouvelle année scolaire, suscite de nombreuses interrogations.

Au nom du principe général de continuité du service public, il ne saurait être envisagé une interruption du fonctionnement de cette instance (il en est également de même pour le conseil d'administration); pour autant, certains membres élus l'année scolaire précédente ne disposent plus du statut qui a présidé à leur candidature: ils ont soit obtenu une mutation, soit, pour les représentants de parents d'élèves, leur enfant est scolarisé dans un autre établissement; enfin, les représentants des élèves peuvent également avoir quitté leur établissement.

L'article D.422-29 du *Code de l'éducation* précise que, « lorsqu'un membre élu perd la qualité au titre de laquelle il a été désigné ou quand une vacance survient par décès, mutation, démission ou empêchement définitif constaté par le chef d'établissement, il est remplacé, selon le cas, par son suppléant ou par le premier suppléant dans l'ordre de la liste, pour la durée du mandat restant à courir ».

L'application stricte de cette réglementation peut aboutir à ne pas disposer du quorum et à devoir reconvoquer l'instance, délai qui, pour le conseil de discipline, tient, au minimum, à 8 jours et, au maximum, à 15 jours; fâcheux pour une instance disciplinaire!

Le recours au(x) suppléant(s) peut, dans certains cas, ne pas suffire, à la première séance, à disposer du quorum requis.

Cette difficulté conduit des chefs d'établissement à s'appuyer sur la composition des membres du conseil d'administration, du conseil de discipline, élus l'année précédente, et à convoquer représentants des personnels, parents ou élèves, même s'ils ne disposent plus de lien réglementaire avec l'établissement.

Les autorités de tutelle, dans leur contrôle *a posteriori*, ont validé cette modalité. L'intérêt porté par les autorités ministérielles au bon fonctionnement des instances et procédures disciplinaires pourrait les amener à apporter des éclaircissements sur ce point.

vention du conseil de discipline une portée éducative ». Jusque-là, rien ne relève du secret et le procès-verbal peut retracer la synthèse des débats tenus en présence de l'élève et de ses représentants légaux conformément à l'article D.511-42. Le procès-verbal rappelle succinctement les griefs invoqués à l'encontre de l'élève en cause, les réponses qu'il a fournies aux questions posées au cours de la séance, les observations présentées par la personne chargée de l'assister... L'article précise également: « et la décision prise par les membres du conseil ». Cette précision renvoie à la délibération, donc aux libres propos tenus par les membres du conseil, lesquels ne peuvent que relever du secret absolu.

En l'absence de précisions réglementaires sur la règle de confidentialité des propos tenus, de la préservation d'une libre expression, du secret du vote, il est recommandé de ne faire figurer au procès-verbal du conseil de discipline, sur la partie « délibération du conseil de discipline », que les éléments suivants:

• Délibération

- Rappel par le président de l'obligation du secret des délibérations et du vote, le contenu des débats ne figurant pas au procès-verbal.
- À la suite du vote qui a lieu à bulletins secrets, le conseil de discipline se prononce pour: (préciser la sanction).

• Décision

- L'élève, ses représentants lé-

gaux, l'éventuel défenseur sont introduits à nouveau dans la salle.

- Le président du conseil notifie aussitôt à l'élève et à son représentant légal la décision du conseil de discipline qui sera confirmée par pli recommandé (nous conseillons d'éviter la précision « le jour même » selon l'article D.511-42).
- Le président rappelle les voies et délais d'appel fixés à l'article R.511-49, figurant également sur la notification.

Au-delà, convient-il de faire figurer le décompte des voix? De nombreuses délibérations permettent d'identifier certains votants, notamment en cas d'unanimité ou de partage des voix (celle du président étant prépondérante).

On peut conseiller, au moins pour les situations évoquées, d'adresser à la seule autorité académique, une pièce à part, celle de la délibération comportant les résultats du vote. En aucun cas ce document ne sera remis aux représentants légaux ou au défenseur de l'élève; le respect du secret du vote semble bien l'emporter sur le principe de la transparence et de l'accès aux documents administratifs.

Toute contestation ne pourrait qu'être portée devant la commission d'appel, laquelle, rappelons-le, « purgerait » de ce vice de procédure la délibération du conseil de discipline.

Commission permanente et conseil d'administration : quelle articulation entre ces deux instances ?

Il est souhaité un éclaircissement de nature juridique sur la possibilité de tenir, le même jour, ces deux instances, pratique développée dans plusieurs établissements.

Rappelons l'article R.421-41 du *Code de l'éducation* qui définit les compétences de la commission permanente. Elle « instruit les questions soumises à l'examen du conseil d'administration. Elle est saisie obligatoirement des questions qui relèvent des domaines définis à l'article R.421-2 ». Ainsi, la saisine de la commission permanente est obligatoire, préalablement à la délibération du conseil d'administration pour les questions qui relèvent du domaine de la responsabilité pédagogique et éducative de l'établissement, précisées à l'article R.421-20 du *Code de l'éducation*. « Elle veille à ce qu'il soit procédé à toutes consultations utiles, et notamment à celles des équipes péda-

gogiques intéressées [...] ainsi que du conseil pédagogique [...]. Les règles fixées en matière de convocation et de quorum pour le conseil d'administration sont applicables à la commission permanente ».

Si les textes ne définissent pas de délai particulier entre la tenue de ces deux instances, il est indispensable, ne serait-ce que pour respecter une limite de temps minimale, qu'il soit procédé aux consultations utiles : représentants des personnels, des parents... vis-à-vis de leurs mandants.

Rappelons la circulaire interministérielle du 27 décembre 1985 sur la mise en œuvre du transfert de compétences en matière d'enseignement public, caduque sur plusieurs points mais non abrogée : « dans son rapport de saisine du conseil d'administration, le chef d'établissement présente les conclusions de cette instruction préalable ».



Cigarette électronique

De plus en plus d'élèves et d'adultes déambulent dans l'enceinte de nos établissements en utilisant des cigarettes électroniques ; au-delà de ce mode de fonctionnement, les substances utilisées peuvent également prêter à interrogation.

Des chefs d'établissement envisagent d'interdire cet usage en modifiant leur règlement intérieur.

Le décret n° 2006-1386 du 15 novembre 2006 « définit l'interdiction de fumer dans les lieux affectés à un usage collectif avec des préconisations strictes pour les écoles, collèges, lycées ».

La précision « interdiction de fumer » n'est-elle pas suffisante, sauf à vouloir se livrer à un exercice périlleux, celui de s'épuiser à encadrer toute nouvelle forme de pratique, découlant de l'imagination inépuisable et imprévisible des consommateurs et des vendeurs, fournisseurs de tous poils !

Il semble que la formule générique « interdiction de fumer » se suffit à elle-même : elle implique évidemment la nécessité de l'expliquer aux membres de la communauté scolaire. □

À propos de quelques recours en tribunal administratif

Extrait du Bulletin du syndicat national du personnel de direction des établissements secondaires (FEN) de décembre 1973 dans lequel on analyse, dans la partie « Informations vie scolaire », des recours en tribunal administratif concernant des décisions d'orientation...

Des collègues nous ont signalé qu'un tribunal administratif avait, au début de ce trimestre, décidé que, dans l'attente du jugement sur le fond d'un recours formé par un père d'élève, il serait sursis à l'exécution d'une décision de redoublement prise conformément à la proposition d'un conseil de classe.

Nous avons immédiatement réagi auprès du ministère où l'on nous a assurés s'être employé au maximum à faire prévaloir en définitive la décision de redoublement et avoir bon espoir d'un jugement favorable sur le fond, ce qui, à la limite, pourrait avoir comme conséquence de ramener en première l'élève temporairement imposé en terminale !

Il reste que nos collègues doivent prendre toutes précautions contre les entreprises chicanières de parents qui, et c'est là aussi un des aspects révoltants de la chose, appartiennent toujours à des milieux assez favorisés.

Quelques rappels de textes ne sont sans doute pas inutiles : « Dans les lycées et collèges, l'admission des élèves dans la classe supérieure est prononcée en fin d'année scolaire par le chef d'établissement conformément à la proposition du conseil de classe.

Avant la séance, le chef d'établissement provoque les propositions des professeurs de toutes les disciplines. Le conseil de classe est présidé par le chef d'établissement dont la voix, en cas de partage égal des voix, est prépondérante » (article premier, alinéa 1-3, de l'arrêté modifié du 12 juin 1953).

Il s'ensuit que le chef d'établissement n'a pas le droit, même si le conseil d'administration prétend l'y contraindre, de se laisser lier, par exemple, par un système de vote pondéré selon les disciplines. Cette pondération ne peut éventuellement apparaître que dans les propositions présentées avant la séance du conseil de classe, propositions qui ne sauraient être qu'un élément de la délibération de ce conseil où chaque discipline pèse d'un même poids dans le vote des présents.

L'égalité est la conséquence logique de l'obligation faite à tout élève de suivre tous les enseignements correspondant à son inscription ; et le vote permet de combattre la fâcheuse propension de certains professeurs à surévaluer les mérites de tel ou tel, dans l'espoir que d'autres prendront les responsabilités impopulaires... quitte, bien entendu, à « s'étonner » ensuite si l'élève en question est admis dans la classe supérieure.

BULLETIN N° 67

SYNDICAT
du **PERSONNEL**
des **ÉTABLISSEMENTS**

10, RUE DE SOLFÈRE



« Toute décision autre que l'admission dans la classe supérieure est portée à la connaissance des familles par une note particulière du chef d'établissement qui doit mentionner les motifs invoqués par le conseil de classe » (article 5, alinéa 2, de l'arrêté précité).

Cette disposition importante est souvent perdue de vue, malgré une réponse du ministre, en août 1956, au recteur de l'académie de Paris: réponse dont voici les extraits les plus significatifs: « On ne saurait donc trop conseiller [...] d'éviter

des formules telles que « la décision du conseil de classe » qui risquent, dans une affaire contentieuse, de faire perdre un pourvoi déposé devant un tribunal administratif pour vice de forme. [...] En aucun cas, on ne doit se contenter d'apposer une mention sur le bulletin trimestriel. L'administration a récemment perdu un pourvoi pour cette raison purement formelle ».

De surcroît, dans les classes du cycle d'observation et d'orientation, un préavis de redoublement ou de ré-orientation est souhaité dès la fin du deuxième trimestre (ou du premier semestre), notamment par la circulaire ministérielle n° IV-69 130 du 7 mars 1969.

Par contre, rien, dans les textes sur les conseils de 1968, 1969, 1971 n'indique qu'il faille tenir procès-verbal d'un conseil de classe.

Deux autres points qu'il n'est peut-être pas inutile de rappeler: « La décision d'un conseil de classe est valable pour tous les établissements d'enseignement public du second degré; mais l'admission n'est prononcée que sous réserve des places disponibles » (article 5, alinéa 3, de l'arrêté du 12 juin 1953).

« Dans l'enseignement public, l'autorisation de redoubler éventuellement la classe de terminale en cas d'échec au baccalauréat est accordée par le chef d'établissement sur avis du conseil de classe qui délibère après examen du livret scolaire de l'élève.

À titre exceptionnel, le chef d'établissement peut surseoir à décider jusqu'à ce qu'il soit en possession des résultats du candidat au baccalauréat » (article 9 du même arrêté).

« Sur avis » ne signifie pas nécessairement « conformément à la proposition » du conseil de classe; là encore, le chef d'établissement n'a pas le droit de se laisser lier.

R. Sazerat

Isabelle Poussard, permanente

Nos peines

Nous avons appris, avec
peine, le décès de:

Louise Banderier,
principale honoraire
du collège de Navarre,
Evreux (académie de Rouen),

Pascal Lamoureux,
principal du collège Joudiou,
Châteauneuf-sur-Loire
(académie d'Orléans-Tours),

Bernard Lebrun,
principal honoraire
du collège des
Pennes-d'Agenais
(académie de Bordeaux).

Nous nous associons au
deuil des familles.

