

234 janvier/février 2016

direction

1/10



**Horror,
horror, horror !**

snp
den

UNSA

syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale

Sommaire



12 NOS ÉTABLISSEMENTS À L'HEURE DE L'ÉTAT D'URGENCE

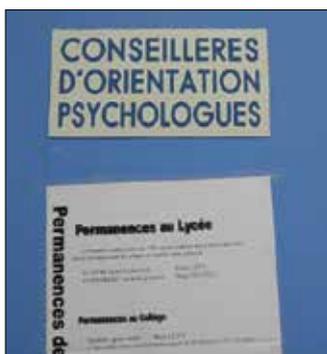
Notre numéro de décembre était sous presse le jour des attentats du 13 novembre.

Direction a souhaité revenir sur ces moments terribles qui ont touché directement de nombreux établissements parisiens.



30 UNE EXPÉRIENCE TRÈS PARTICULIÈRE DE DIRECTION

Un témoignage d'une collègue, directrice des études du centre médical et pédagogique Jacques Arnaud : un poste spécifique, dans l'un des douze établissements de la Fondation santé des étudiants de France. Et une nouvelle facette de notre métier à découvrir.



36 QUAND LES PARENTS DÉCIDENT DE L'ORIENTATION

Des résultats qui semblent pour l'inspection générale « globalement positifs » selon l'expression consacrée. Deux collègues, en collège et en lycée, nous livrent leur analyse après une année d'expérimentation.

- 6 ÉDITO
- 8 ESN
- 10 ACTUALITÉS
- 22 CARRIÈRE
- 27 MÉTIER
- 30 ÉDUCATION & PÉDAGOGIE
- 42 VIE SYNDICALE
- 45 CELLULE JURIDIQUE
- 55 OUVRAGES PARUS



Philippe TOURNIER
Secrétaire général
philippe.tournier@snpden.net

La spécificité
de Daesh est
l'écho que son nihilisme
sanguinaire peut
rencontrer et
la fascination que
sa violence radicale
peut exercer sur des
pans de nos
sociétés

Horror, horror, horror !

« O horror, horror, horror » s'exclame Macduff dans « Macbeth » de Shakespeare dont cette année 2016 commémorera le quatrième centenaire de la disparition. Cette même exclamation est la dernière ligne du poignant journal d'Hélène Berr écrite le 15 février 1944 à Drancy, juste avant sa déportation. Trois fois « horror » en effet. Les nouveaux attentats, le pressentiment que cela ne s'achèvera peut-être pas là, l'instauration probablement durable d'un état d'exception, le désarroi face à la « radicalisation », le flou des perspectives au Proche-Orient, le peu ragoûtant ressac politique de ces événements : cela ne fait d'emblée pas de l'an 2016 une année très engageante...

Horror 1

Peut-être est-ce un peu naïf mais on s'interroge toujours sur le fait que, dans un monde quadrillé de satellites, qui savent repérer une chaise longue sur une terrasse, et de milliards de communications interceptées par la NSA, Daesh soit subitement apparu durant l'été 2014 et d'emblée à un tel niveau de puissance. Certes l'Orient compliqué, ballotté entre faux amis et ennemis des ennemis qui deviennent des amis, était un terrain propice, déjà bien labouré par les rancœurs de la reconstruction manquée de l'Irak et du sanglant imbroglio syrien. Daesh règne maintenant assez solidement sur un « État » de dix millions d'habitants (l'équivalent de la Belgique) où il a restauré légalement l'esclavage (mais aussi, habilement, instauré la gratuité de l'eau). Laissons à nos stratèges le soin de concevoir une victoire militaire exclusivement à coup de drones et de frappes ciblées, ne comptant au sol que sur la sous-traitance locale la plus diverse. Mais triompherait-on militaire-

ment (ce qui ne fait aucun doute vue la disproportion démesurée des forces, du moins si celles de la coalition internationale étaient engagées avec plus de conviction...), que la question de ce que peut signifier ce phénomène aberrant non seulement « là-bas » mais aussi « ici » resterait entière. Des observateurs soulignent que ce qui sépare idéologiquement Daesh de nos indéfectibles alliés des théocraties repues du Golfe est assez mince : elles ne sont pas plus dégoûtées de couper mains et têtes, de laisser aller un esclavage de fait, de condamner à mort blogueurs « mécréants » et poètes « apostats ». En effet, ce n'est pas la première fois qu'une religion monothéiste accouche ainsi d'une monstrueuse excroissance qui témoigne de cette tension continue qui traverse les sociétés qui lui sont confrontées : la religion se limite-t-elle au religieux ? Mais la spécificité de Daesh est l'écho que son nihilisme sanguinaire peut rencontrer et la fascination que sa violence radicale peut exercer sur des pans de nos sociétés qui, de marges, se transmutent ainsi en centre autour du-

quel tout finit par graviter. Par exemple, qui osera encore blasphémer au pays des droits de l'Homme?

Horror 2

Et l'école là-dedans? Dans un effroyable article de sa revue francophone mis en ligne le 30 novembre, Daesh « déclare la guerre » à l'école publique française et désigne très explicitement deux cibles: les élèves de confession musulmane qui doivent « délaissier l'éducation des mécréants » sans tarder sous peine d'apostasie (on sait ce que cela veut dire dans leur langue) et les « fonctionnaires de l'Éducation nationale qui enseignent la laïcité » et qui sont des « ennemis d'Allah » qu'il faut « combattre » car visant « à imposer le mode de pensée corrompu établi par la judéo-maçonnerie » (on croirait du « Gringoire » ou du « Je suis partout »!). Évidemment, ces menaces ne sont pas prises à la légère mais cet article témoigne de la névrose intellectuelle qui sous-tend Daesh: un anti-occidentalisme ensauvagé. C'est cela, plus que tout le reste, qui explique sans doute son écho chez tous ceux qu'habite le ressentiment (à ce sujet on devrait s'attarder peut-être plus qu'on ne le fait sur l'univers des « convertis ») mais aussi l'étonnante auréole de justifications qui l'entoure et que ne réfrène que l'ampleur de ses crimes. Dans le monde musulman d'abord, où la prééminence des lectures théologiques les plus fermées depuis une vingtaine d'années a fini par instaurer une sorte de familiarité avec l'univers intellectuel de Daesh contre laquelle, depuis, des voix s'élèvent. Complaisance aussi de certains milieux « anticapitalistes » (à commencer par la CGT), marcusiens dévoyés, qui voient dans cette radicalité absolue, d'abord, des opposants irréductibles au système libéral (mélangeant libéralisme politique et économique et oubliant combien ce dernier, sous sa forme la plus féroce, est la doctrine économique de l'islamisme radical ce qui valut au président Morsi l'inépuisable bienveillance du FMI dont n'a pas bénéficié la Grèce démocratique). Soumission enfin, au sens houellebecquien du terme, d'intellectuels qui, comme Michel Onfray, n'ont pas hésité à s'ébaudir du supposé « sublime » des kamikazes se sacrifiant, comparé à l'hédonisme médiocre des sacrifiés fêtant des anniver-

saires en terrasse ou écoutant du rock en concert. Et l'école là-dedans? Que Daesh s'en prenne avec cette véhémence à l'EMC, dont on n'attendait pas tant, souligne que le point de résistance est bien identifié et est dans l'école, alors que la société s'est déjà sombrement enluee dans le jeu des réponses frustes.

Horror 3

L'envie de tout casser et le besoin de réponse primitive finissent par marquer le style de l'époque. Ces lignes sont écrites dans la soirée du 6 décembre, au soir du 1^{er} tour des élections régionales, sans même attendre le deuxième tour, une carte aux couleurs de la liste arrivant en tête dans chacune des 36 000 communes de France se résume à une énorme flaque noire. De-ci de-là, surnagent des lambeaux de rose ou de bleu qui superposent presque exactement la carte de la France de la prospérité et de la confiance en l'avenir car il n'y a pas d'autres antipodes à la force noire. Hélas, là où on attendrait des paroles visionnaires et des réponses ayant du souffle, on ne voit que le vide de projets convenus et le manifeste désarroi des élites politiques dont les perspectives se bornaient, le 6 décembre, au dimanche suivant ou, pour les plus audacieux d'entre eux, au printemps 2017. Et, pourtant, on l'aura vu venir, ce désastre politique et sociétal: qu'elle est loin l'occasion sottement et irrémédiablement manquée de la France « black, blanc, beur »! Depuis quinze ans, le SNPDEN répercute inlassablement les alertes des collègues régulièrement trahis par les pouvoirs publics pour avoir essayé de lutter, souvent bien seuls, là contre le climat d'oppression religieuse dans les « quartiers » débordant sur l'école, ici pour freiner l'ethnicisation des formations finalement admise dans l'indifférence, ailleurs contre la ségrégation qui fait que le « vivre-ensemble » n'est trop souvent qu'être relégué avec les siens. Ce n'est pas céder au populisme ambiant que de dire que, depuis quinze ans et hors de quelques épisodes épars, nous n'avons rencontré que l'indolence au mieux navrée, le plus souvent agacée, de ceux qui n'avaient jamais songé qu'ils pourraient finir par être éclaboussés par du noir qui salit. C'est fait. □

Daesh « déclare la guerre » à l'école publique française et désigne très explicitement deux cibles : les élèves de confession musulmane [...] et les « fonctionnaires de l'Éducation nationale qui enseignent la laïcité »

La névrose intellectuelle qui sous-tend Daesh : un anti-occidentalisme ensauvagé

Depuis quinze ans et hors de quelques épisodes épars, nous n'avons rencontré que l'indolence au mieux navrée, le plus souvent agacée, de ceux qui n'avaient jamais songé qu'ils pourraient finir par être éclaboussés par du noir qui salit

ESN et conférence nationale

Comptes rendus des réunions des 25 et 26 novembre



ACTUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Les événements dramatiques du 13 novembre ont bouleversé la société et ont des conséquences, à travers l'état d'urgence, sur le fonctionnement des EPLE :

- l'annulation des voyages scolaires ;
- l'accès des élèves aux abords de l'établissement, notamment les fumeurs pendant les récréations.

Un courrier au Premier ministre a été adressé. Un retour indirect nous a été fait via un communiqué de presse sur une circulaire à venir, dans lequel on parle de zones spécifiques aménageables dans les lycées pour éviter que les élèves ne sortent.

Le ministère renvoie donc, une fois de plus, au local le soin de régler des situations qui ne sont pas traitées nationalement.

Concernant l'UNSS, les consignes durant la première semaine d'état d'urgence étaient sans ambiguïté : pas de déplacement (sauf activités régulières). Le cross pouvait être repoussé d'une semaine. Outre la prise de risques, le

caractère indécent de cette démarche précipitée en pleine période de deuil national pose problème.

ACTUALITÉ SYNDICALE

Cela nous ramène à nos propres positions sur l'UNSS. Le SNEP a perçu comme une attaque du sport scolaire le fait que d'autres listes, notamment celle du SE-UNSA, entrent dans la danse des élections des comités directeurs d'AS : curieuse approche de la démocratie !

• **Dém'Act**

Le projet avait disparu de la circulation alors qu'il était pourtant au point. Désormais, il revient sous une forme alourdie et complexifiée ; sur-sécurisée par des clés OTP.

Donc, nous recommandons aux collègues de ne pas financer l'achat de clés OTP et de ne plus faire d'envoi papier à aucune autorité que ce soit.

• **La réforme du collège**

Notre banque de projet est active et permet de collecter les éléments transmis

par les collègues sur le terrain. Par ailleurs, nous avons observé l'approche du SNALC qui reconnaît enfin l'autonomie des établissements et invite à s'en servir.

Notre position est que des choix hétérodoxes ne nous gênent pas, concernant la mise en œuvre de la réforme, dans la mesure où ils sont en phase avec le décret et l'arrêté et qu'ils ne provoquent pas de phénomènes de ségrégation.

Enfin, des groupes de travail et autres tables rondes se multiplient au ministère, sur l'évaluation de la réforme du lycée ou bien encore sur le devenir de la seconde professionnelle. On peut se poser la question du *timing* de ces échanges, à un moment où la réforme du collège occupe les énergies. □

Cédric CARRARO
Permanent
cedric.carraro@snpden.net

Solidaires...

L'UNSA et presque toutes les confédérations syndicales ont fait une déclaration commune. Le SNPDEN a témoigné également de son émotion et assuré les collègues qui ont été touchés directement ou indirectement de toute sa sympathie. En effet, personnels de l'Éducation, lycéens et étudiants figurent en grand nombre parmi les victimes de ce fanatisme dément et abject qui a frappé Paris et Saint-Denis le vendredi 13 novembre.

COMMUNIQUÉ

14 novembre 2015 - Après les attentats effroyables commis cette nuit à Paris, les organisations signataires CGT - CFDT - CFE CGC - CFTC - UNSA - Solidaires - FSU assurent de leur solidarité toutes les personnes et leurs proches qui en ont été victimes.

En frappant indifféremment la population, en ciblant des lieux de culture, de sport ou tout simplement de loisirs et de rencontres amicales, fréquentés par beaucoup de jeunes, les terroristes envoient un message clair : c'est bien toute la société qui est aujourd'hui visée.

C'est pourquoi le mouvement syndical, tout comme il s'était rassemblé après les attentats de janvier dernier, exprime ensemble son

émotion mais assure aussi que rien ne saurait remettre en cause sa détermination à lutter contre toutes les atteintes à la démocratie, à la paix et aux libertés.

Comme elles l'avaient fait au début de l'année 2015 en décidant de travailler sur toutes les incidences pour le monde du travail, matérialisé par le texte « Vivre ensemble, Travailler ensemble », les organisations syndicales se retrouveront très prochainement pour poursuivre leurs échanges sur la situation créée par ces attentats et poursuivre leur engagement pour lutter contre les replis, les stigmatisations, les divisions, contre toutes tentatives de terreur dans lesquelles veulent nous enfermer les terroristes, afin de continuer à faire société ensemble.



Philippe Tournier a été interrogé le 15 novembre par le *Huffington Post* sur l'organisation de la minute de silence dans les établissements scolaires, passage sur *RTL* repris par *BFM TV.Com*, *Les Échos* et dans une dépêche *AFP* le 16 novembre.

Le secrétaire général du SNPDEN-UNSA a indiqué ne pas avoir de remontée d'incidents, un peu plus d'une heure après l'hommage, soulignant que « personne n'avait véritablement de crainte sur des incidents cette fois-ci », compte tenu d'un

« contexte complètement différent ». « Il y a même plutôt eu des scènes assez émouvantes, des élèves entonnant spontanément *La Marseillaise*, etc. » Philippe Tournier a rapporté « un sentiment de peur » et de « révolte » chez les jeunes. Cette fois, « n'importe quel jeune se sent concerné du fait que l'on mitraille des terrasses de café ou un concert, il voit de quoi il s'agit, et je pense qu'il se sent visé », a-t-il estimé. □



Fiers de nos élèves

Lundi 16 novembre, mal à la tête, mal à l'âme

Le boulot reprend, rien d'héroïque...

Mise en sécurité, vigipirate

Annulation des déplacements, diffusions des consignes

Agacement face aux contradictions de l'urgence.

Onze heures, délégation d'élèves, souhait de manifester

Négociation, accompagnement, alternative...

Cérémonie des bougies

Midi, 1 300 élèves dans la cour, silence étourdissant

Émotion, dignité, rendez-vous au lendemain.

Mardi 17 heures, une sonnerie, 900 lycéens rassemblés

Slam, « l'effet papillon », danse, Reggiani,

« Les loups sont entrés dans Paris »,

Grappe, Éluard, Liberté

« Je suis né pour te connaître, pour te nommer »...

*Lennon: « Imagine there's no countries,
it's no hard to do »...*

Et puis cette Marseillaise, impromptue, spontanée

Ces voix juvéniles, ces silences lourds,

Ces bougies dans la nuit qui tombe.

Mercredi 18 novembre, malgré Saint-Denis

Espoir et sourires

Heureux de ce moment

De cet hommage innocent

Fiers de nos élèves, tout simplement.

Hervé HAMONIC

État d'urgence et sécurité dans



Suite aux attentats du 13 novembre, le ministère de l'Éducation nationale a publié une série de consignes, dont deux circulaires parues au bulletin officiel du 26 novembre : la première listant les consignes de sécurité applicables et les mesures à mettre en œuvre sous 30 jours ouvrés ; la seconde portant sur les plans particuliers de mise en sûreté. Alors que l'état d'urgence a été prolongé, un nouveau communiqué a été publié autorisant de nouveau les sorties et voyages scolaires (avec signalement préalable à l'autorité académique).

Insistant sur la nécessité d'une vigilance renforcée sur tout le territoire, le ministère a rappelé à l'ensemble de la communauté éducative les principales consignes à suivre.

Michel Richard s'est exprimé le 24 novembre dans *La Croix* et sur *France Culture*, et les 24 et 25 novembre dans *20 Minutes* au sujet des consignes de sécurité à mettre en place. « Tous les personnels ont été briefés : le contrôle à l'entrée des établissements scolaires doit être très strict, avec la présence d'un adulte et avec possibilité de vérifier les sacs. Selon l'endroit, même une pièce d'identité doit être présentée. Toute personne extérieure doit laisser ses coordonnées dans un cahier et le motif de sa visite, son interlocuteur devant ensuite être contacté et venir la chercher », explique Michel Richard. Des consignes importantes à respecter « mais il faut éviter de tomber dans l'excès en créant un climat anxiogène », ajoute-t-il.

AUX ABORDS DES LYCÉES : L'ALERTE DU SNPDEN

Concernant spécifiquement le 2nd degré, le ministère a demandé qu'une attention particulière soit portée aux abords des établissements, en évitant tout attroupement préjudiciable à la sécurité des élèves. Dès le 18 novembre, le SNPDEN avait alerté le Premier ministre sur les risques liés aux regroupements de lycéens devant les établissements pendant les récréations, et demandé une adaptation urgente de la réglementation aux circonstances, notamment concernant l'article R. 3511-1 du Code de la santé publique qui interdit de fumer dans les espaces découverts des EPLE. Cette interdiction ayant pour conséquence que les élèves qui en ont le droit sortent durant les récréations et restent devant les établissements par dizaines, voire centaines. Bien sûr, ce risque potentiel n'a pas échappé aux chefs d'établissement.

Michel Richard, secrétaire général adjoint, l'a confirmé le 24 novembre : les chefs d'établissement doivent porter une attention particulière aux abords de leur site, les attroupements étant prohibés. « [...] Beaucoup de proviseurs, aussi, ont pris la responsabilité de transgresser « momentanément » la loi Évin de 1991. Ils ont délimité un endroit dans la cour de leur établissement pour les fumeurs, afin de leur éviter toute sortie et donc regroupement massif devant le lycée » (*20 Minutes*). Cette position du SNPDEN a été re-

les établissements

prise et discutée sur le blog de *Media-part* le 1^{er} décembre.

Gérard Heinz, secrétaire académique de Lyon, et Nathalie Kerbici, SA adjointe, ont également fait valoir la position du SNPDEN dans un article de *BFMTV.com* du 26 novembre.

Force est de constater que la réponse à notre demande d'adapter la réglementation à la situation d'urgence, a pris une forme étrangement elliptique dans la circulaire 2015-206 du 25 novembre 2015: « en lycée, des zones spécifiques peuvent être aménagées au sein des établissements scolaires dans les espaces de plein air pour éviter que les élèves ne sortent du lycée pendant les interclasses ». Libre à chacun de comprendre ce qu'on veut dire sans le dire!

Le syndicat juge cependant qu'une circulaire ne modifie en rien l'article du Code de la santé publique et « demande plus que jamais que la réglementation se mette en conformité », afin de permettre aux établissements d'assurer effectivement la sécurité de tous les élèves.

En attendant, des collègues ayant déjà signalé des difficultés avec certains parents ou personnels leur reprochant de s'affranchir de la réglementation, le syndicat leur conseille d'invoquer en réponse à la création de « zones spécifiques » l'article R. 421-10 du Code de l'éducation qui stipule qu'« en qualité de représentant de l'État au sein de l'établissement, le chef d'établissement prend toutes dispositions en liaison avec les autorités administratives compétentes, pour assurer la sécurité des personnes ».

AUTRES RÉACTIONS POST-ATTENTATS DANS LES ÉTABLISSEMENTS

- Interviews de Christel Boury, secrétaire nationale de la commission Carrière, le 14 novembre par *Le Parisien* (édition spéciale) et le 16 novembre par *France 3*, *TF1* et *RMC*.
- Interview de Michel Richard, secrétaire général adjoint, le 15 novembre par *BFM TV*, *France 2* et *RMC*.
- Intervention de Florence Delannoy, secrétaire nationale communication, sur la minute de silence, le 15 novembre sur *France Bleue Nord*.
- Interview de Didier Georges, secrétaire départemental du SNPDEN 93, sur *France Info* le 15 novembre et participation le 19 novembre à une émission sur *LCP* sur le thème « comment vit-on sous état d'urgence ».
- Interview de Bruno Bobkiewicz, secrétaire académique du SNPDEN Créteil, le 16 novembre, par *BFM TV* et *Europe 1* sur la prise en charge des élèves au lendemain des attentats.
- Écho dans une dépêche *AEF* du 17 novembre du communiqué du SNPDEN protestant contre le maintien de manifestations sportives organisées par l'UNSS dans certaines académies dans la semaine suivant les attentats.
- Échos dans une dépêche *AEF* du 18 novembre, sur le site *Vounousils.fr* le 19 novembre et sur *ToutEduc.fr* du

21 novembre du communiqué du syndicat demandant au Premier ministre d'autoriser des espaces extérieurs fumeurs dans l'enceinte sécurisée des lycées durant la période d'état d'urgence.

- Interview de Philippe Vincent, secrétaire général adjoint, le 2 décembre par le *Journal du Dimanche*. □



Actualités

GÉNÉRALISATION DE DÉM'ACT DEPUIS LE 27 NOVEMBRE 2015 !

1 Si l'application Dém'Act* est une application qui vise à simplifier et à moderniser les procédures d'édition et de transmission des actes des EPLE par la voie de leur dématérialisation, et en cela avait reçu le soutien du SNPDEN, le moins que l'on puisse dire c'est que sa mise en œuvre relève, elle, d'une



complexité déconcertante, qui ne sera sans doute pas sans poser certains problèmes aux établissements.

Annoncée officiellement pour le 1^{er} septembre 2012, une première version avait ainsi été testée à la satisfaction des personnels, puis retirée durant trois ans pour « d'obscures questions » de sécurité, pour finalement réapparaître, 3 ans après, sous une forme alourdie et complexifiée. Ce que déplore le SNPDEN qui s'étonne par ailleurs de l'instauration d'une clé

OTP dont le niveau de responsabilité semble totalement disproportionné et crée de lourdes contraintes de gestion. Et, alors que sa généralisation n'était prévue qu'au 1^{er} septembre 2017, seuls étaient concernés dès la rentrée 2015 par son utilisation 1 106 EPLE, conformément au décret n° 2015-750 et à l'arrêté du 24 juin 2015 en fixant la liste, aujourd'hui cette généralisation à tous les établissements est annoncée par un arrêté publié au journal officiel du 27 novembre.

Il aura donc fallu trois années au ministère pour se souvenir que Dém'Act et ses fameuses clés OTP existaient alors qu'en un seul arrêté**, publié au détour d'un journal officiel, il en impose finalement l'usage en urgence à tous les établissements à compter de la parution dudit décret, soit le 27 novembre 2015.

* cf. article de Joël Lamoise, secrétaire national de la Commission métier, *Direction 233*, page 34.

** Arrêté du 18 novembre 2015 relatif à la généralisation de l'application « Dém'Act » aux EPLE et mettant en application les dispositions du décret n° 2015-750 du 24 juin 2015.

LIEN ÉDUCATION NATIONALE-JUSTICE

2 Un nouveau projet de loi relatif à l'information des administrations par l'institution judiciaire et à la protection des mineurs a été présenté en Conseil des ministres le 25 novembre par les ministres de l'Éducation nationale et de la Justice (cf. actualités *Direction 232* de novembre 2015, page 18).

Ce texte, qui complète les initiatives déjà prises par les deux ministères, fixe ainsi un cadre juridique précis pour la transmission d'informations entre le ministère public et l'autorité administrative en cas de mises en cause, de poursuites ou de condamnations de personnes



exerçant une activité soumise à l'autorité ou au contrôle des autorités publiques.

Il prévoit « l'obligation pour le procureur de la République d'informer l'administration des condamnations et de certaines mesures de contrôle judiciaire prononcées à l'encontre des personnes exerçant une activité les mettant en contact habituel avec les mineurs, notamment pour des infractions sexuelles ou commises contre les mineurs ». Une faculté d'information est également reconnue au ministère public au stade de la garde à vue ou de l'audition libre dès lors que les mises en cause résulteront d'indices graves et concordants.

Pour toutes les autres infractions, et s'agissant des personnes exerçant des activités

NOUVEL APPEL À PROJET POUR LES COLLÈGES CONNECTÉS

3 Dans la continuité du plan numérique pour l'éducation annoncé en mai dernier, et dans le prolongement des 500 écoles et collèges retenus dans la phase de préfiguration depuis la rentrée 2015, la ministre de l'Éducation nationale et le commissaire général à l'investissement ont lancé le 24 novembre un nouvel appel à projets « collèges numériques et innovation pédagogique ».

Doté d'un budget de 99 millions d'euros, cet appel à projets, porté par les

collectivités territoriales et les rectorats, vise à faire entrer 40 % des classes de 5^e dans un dispositif d'équipement individuel mobile, à la rentrée 2016, et se poursuivra sur une durée de 3 ans. Dans un premier temps, les projets, sont, définis dans les collèges par les équipes qui déterminent leurs besoins. Ensuite, les conseils départementaux, en lien avec les rectorats, retiennent et choisissent leurs collèges. Les dossiers de candidature doivent être transmis avant le 30 janvier 2016, la commission de sélection des projets devant se tenir le 16 février 2016.



En outre, une banque de ressources numériques, complémentaire des manuels scolaires, est également mise à disposition des enseignants pour 3 ans, pour les élèves du CM1 jusqu'à la 3^e, en lien avec la mise en œuvre de la réforme du collège et des nouveaux programmes. Par ailleurs, les enseignants bénéficieront d'un plan de formation de trois jours consacré au numérique.

Cahier des charges et dossier de candidature sont téléchargeables sur le site du ministère (www.education.gouv.fr/cid95809/plan-numerique-pour-l-education-le-deploiement-pour-2016-se-poursuit-avec-un-nouvel-appel-a-projets-destine-aux-colleges.html).

soumises à un contrôle par l'administration, le procureur de la République pourra également informer l'administration ou les organismes de tutelle des mises en examen ou des poursuites engagées.

Pour respecter la présomption d'innocence et la vie privée des personnes mises en cause, Najat Vallaud-Belkacem et Christiane

Taubira ont souhaité que les transmissions d'informations, à un stade de la procédure pénale antérieure à la condamnation, soient assorties de certaines garanties : la transmission de l'information sera ainsi soumise à l'appréciation de l'autorité judiciaire ; les infractions pouvant y donner lieu seront limitées ; la transmission, confidentielle, devra se faire

via un support écrit ; la personne concernée en sera informée ; l'information sera effacée lorsque la procédure s'est terminée par une décision de non-culpabilité...

Ce projet de loi ne concernera pas uniquement les personnels des établissements scolaires mais également ceux des centres de loisirs et autres organismes proposant des activités sportives et socioculturelles. Un décret devrait lister les professions visées.

Le texte a été adopté à l'unanimité par l'Assemblée nationale, le 8 décembre.

RÉFORMES DU LYCÉE : LE RETOUR

4 Cinq ans après la mise en œuvre des réformes du lycée, voici de nouveau la question de leur bilan ! La fiche de travail du ministère sur le sujet, dont l'AEF a eu communication, mentionne une série de discussions de travail planifiées de novembre 2015 à avril 2016 autour de 4 thématiques : 1/ parcours, orientation et égalité des chances ; 2/évaluation et certification ; 3/préparation de « l'après lycée » ; 4/démocratie, autonomie des établissements et vie lycéenne. Chaque thématique fait l'objet d'une fiche détaillant les points en débats et les constats du ministère.

Devraient ainsi être en discussion des sujets comme la transition collège-lycée, le décrochage des lycéens, l'information des futurs bacheliers et leur insertion professionnelle, les relations enseignement scolaire/enseignement supérieur, la démocratie lycéenne, l'utilisation des marges d'autonomie et les résultats, le rôle effectif des instances dans les établissements ou encore les modes d'évaluation au lycée...



Le ministère a précisé qu'il souhaitait « associer à la réflexion [...] les organisations syndicales représentatives des enseignants, chefs d'établissement et inspecteurs, les représentants des parents d'élèves et les représentants des lycéens ». Chaque réunion devrait donner « lieu à présentation et discussion d'un thème ou sous-thème et à réflexion sur des pistes possibles d'évolution ». Le SNPDEN prendra toute sa place dans les discussions. À suivre...

* Source : dépêche AEF n° 511019 du 20 novembre 2015.

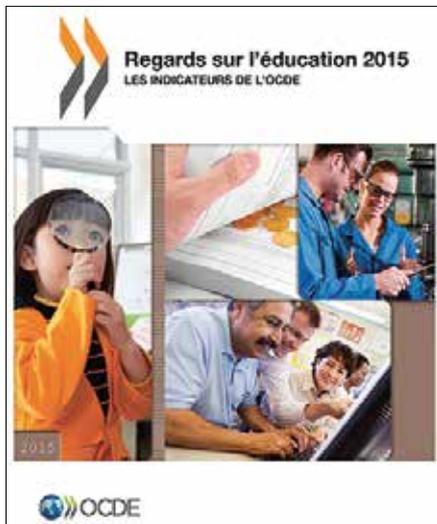
REGARDS SUR L'ÉDUCATION

5 L'édition 2015 de *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE* est parue. Cette publication de référence sur l'état de l'éducation dans le monde présente les données clés sur la structure, le financement et les performances des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE.

La note consacrée à la France montre notamment cette année que les écoliers et collé-

giens français suivent plus d'heures de cours par an que la moyenne de leurs camarades de l'OCDE (864 heures de cours pour les écoliers contre 804 pour la moyenne OCDE, et 991 heures contre 916 pour les collégiens) et consacrent une plus grande partie de cet emploi du temps à l'apprentissage des fondamentaux comme lire, écrire et compter. La France est même le pays qui réserve la plus forte proportion du temps de classe à la lecture, l'expression écrite et la littérature, qui occupent les élèves 37 % du temps contre une moyenne de 22 % dans l'OCDE.

De même, les mathématiques représentent 21 % du temps d'instruction obligatoire des écoliers français, contre 15 % en moyenne dans l'OCDE. Au collège, les fondamentaux, y compris les langues étrangères modernes, totalisent 46 % du temps d'instruction obligatoire en France, contre 39 % en moyenne ailleurs.



En revanche, c'est dans l'Hexagone que les écoliers ont le moins de jours de classe, soit 162 jours par an contre une moyenne de 185 jours dans l'OCDE. La France se caractérise également par une taille de classes supérieure avec en moyenne 23 écoliers par classe, deux de plus que dans la moyenne des pays développés, et 25 élèves en collège contre 24 pour la moyenne OCDE. D'autres particularités ressortent de ce rapport qui permet ainsi de situer notre système éducatif par rapport aux autres pays.

Le rapport complet ainsi que le résumé et la note sur la France sont consultables sur www.oecd.org/fr/publications/regards-sur-l-education-19991495.htm

PRÉCISIONS SUR LE SERVICE DES ENSEIGNANTS EN CPGE

6 L'entrée en vigueur des nouveaux décrets sur le métier d'enseignant (décrets n°s 2014-940 et 2014-941) ainsi qu'une jurisprudence du Conseil d'État en date du 27 avril 2015 (cf. actualités *Direction* 229, page 10) ont suscité des interrogations concernant les enseignants assurant un service complet en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

C'est pourquoi la direction des ressources humaines du ministère a souhaité, dans une circulaire datée du 9 octobre*, apporter des précisions sur leurs modalités de service et leurs missions. Le texte précise que les obligations réglementaires de service (ORS) des enseignants assurant un service complet en CPGE sont « déterminés en fonction du nombre d'élèves et de l'année de CPGE (sans tenir compte de la matière enseignée) », soit :

CLASSES	+ de 35 élèves	20 à 35	- de 20
2 ^e ANNÉE	8 h	9 h	10 h
1 ^{re} ANNÉE	9 h	10 h	11 h

Dans cette détermination, « seul doit être pris en compte le nombre d'élèves devant lequel l'enseignement dispense effectivement son enseignement ». « En cas d'enseignement dans plusieurs classes de CPGE », la circulaire indique

qu'il « convient de retenir le service dans la classe affectée de l'ORS la moins élevée dans laquelle le professeur assure effectivement un enseignement et de prendre en compte l'effectif le plus élevé de toutes les classes devant lesquelles il assure des cours ». La circulaire donne pour chaque cas un exemple concret d'application.



Concernant les taux des heures supplémentaires d'enseignement, et par conséquent, des heures d'interrogation, le texte indique que le taux des HSE, « à l'exception de celles assurées par les professeurs de chaires supérieures, est calculé sur la base du traitement des professeurs agrégés et du maximum de service réglementaire propre à l'enseignant, lié à la fois au niveau et à l'effectif du groupe d'élèves ». Idem pour le taux des heures d'interrogation, « qui est déterminé en fonction du taux de l'heure supplémentaire », et « rétribuées à raison du 36^e du taux annuel de l'heure supplémentaire réduit de 25 % ».

La circulaire indique, pour finir, que les dispositions relatives aux IMP ne sont pas applicables aux enseignants assurant un service complet en CPGE.

* www.snpden.net/personnel_de_direction_service_CPGE_enseignants

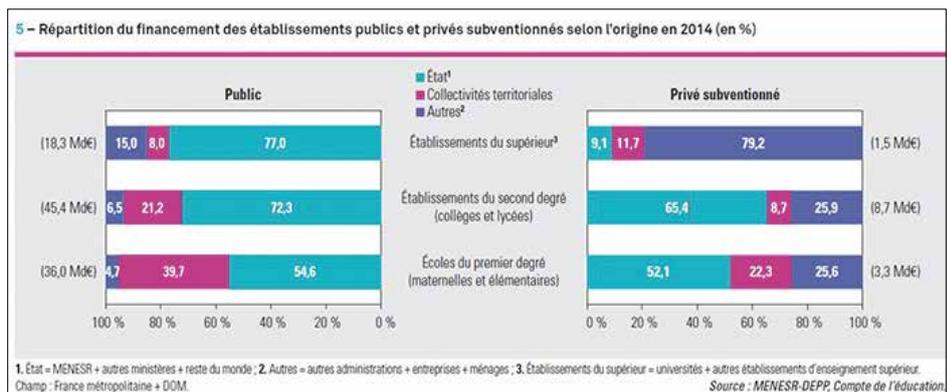
ZOOM SUR LE COÛT DE L'ÉDUCATION

7 Une note d'information* de la direction statistique du ministère de l'Éducation nationale (DEPP) fait le point sur le coût de l'Éducation en 2014. Il en ressort que la France a consacré 146 milliards d'euros à son système éducatif (57,8 Md€ pour le second degré), soit 6,8 % du PIB, et que la dépense intérieure d'éducation a augmenté de 2 % par an en euros constants depuis 1980.

En 2014, la dépense moyenne pour un élève ou un étudiant est de 8 360 €

et s'élève avec le niveau d'études, allant de 6 120 euros pour un écolier à 11 560 euros pour un étudiant. Le coût pour un collégien est de 8 410 euros et

11 060 euros pour un lycéen. Les trois quarts de la dépense des établissements d'enseignement sont consacrés à la rémunération des personnels, dont



RENFORCEMENT DE LA MIXITÉ SOCIALE DANS LES COLLÈGES

8 La ministre de l'Éducation nationale a présenté le 9 novembre la démarche engagée pour renforcer la mixité sociale dans les collèges. Après un état des lieux de la composition sociale des collèges français, le dossier de presse* développe la démarche qui repose sur « une approche pragmatique, construite à partir des acteurs locaux et des besoins des territoires ». La phase de repérage a ainsi répertorié 17 territoires pilotes volontaires**, expérimentateurs de la démarche, qui pourra ensuite être déployée sur le territoire national. Par ailleurs, est mis en place un accompagnement scientifique, faisant travailler ensemble des chercheurs aux profils divers, pour appuyer les acteurs locaux et permettre la diffusion ultérieure des bonnes pratiques.

Concernant le calendrier, la définition des territoires pilotes, le démarrage de l'accompagnement scientifique et la constitution des instances locales de pilotage seront achevés d'ici la fin de l'année 2015. Au premier trimestre 2016, une réunion d'un comité national de suivi est prévue et l'entrée dans la phase de concertation sur les territoires permettra d'aboutir « à des décisions de principe quant aux modalités de renforcement de la mixité sociale dans les collèges concernés ». Au second trimestre, les élèves seront affectés dans les secteurs multi-collèges, sur la base des choix des familles, avec des ajustements de rentrée si besoin est, et une formation des personnels sera engagée.

Enfin, à la rentrée 2016, les solutions décidées sur les territoires pilotes seront opérationnelles, avec un protocole d'évaluation permettant de mesurer l'impact sur la mixité. Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) apportera son expertise pour tirer les premiers enseignements de la démarche, et remettra en fin d'année un rapport plus large sur les inégalités territoriales. Alors que depuis de nombreuses années, le SNPDEN relaie l'inquiétude des collègues sur les processus de ségrégation en cours au sein du service public d'éducation, il ne peut que se féliciter de la démarche entreprise autour de la mixité, qui se veut pragmatique et réaliste, et relève, de plus, avec intérêt que l'enseignement privé admet sa responsabilité.

Le syndicat rappelle qu'en mai 2010 il a conduit la première grande enquête sur l'impact de l'assouplissement de la carte scolaire (*Direction 178*, page 49) qui soulignait l'ampleur de la déstabilisation, en particulier des établissements moyens, et qu'en avril 2014, il a développé un ensemble de propositions réalistes et progressives, nommé PALME (plan d'aménagement local des mixités à l'école (cf. *Direction 218*, page 78)), dont il se félicite de retrouver l'essentiel dans les annonces ministérielles.

* Le dossier de presse « Renforcer la mixité sociale dans les collèges » est en ligne sur le site du MEN.

** Départements pilotes couvrant 14 académies : Doubs, Haute-Loire et Puy-de-Dôme, Seine-Saint-Denis, Haute-Savoie, Loire, Hérault, Meurthe-et-Moselle, Maine-et-Loire, Eure-et-Loir et Indre-et-Loire, Paris, Charente-Maritime, Ille-et-Vilaine, Bas-Rhin, Tarn et Haute-Garonne.



51 % pour le personnel enseignant et 24 % pour le personnel non enseignant. Les dépenses de fonctionnement représentent 17 % du total et les dépenses d'investissement 8 %.

C'est l'État qui reste le premier financeur de l'éducation (58 %) devant les collectivités territoriales (24 %), dont la part a augmenté de 3 points depuis 2006. Les entreprises participent au financement pour près de 9 % de la dépense d'éducation et les ménages pour près de 8 %.

* Note d'information DEPP n° 41, www.education.gouv.fr/cid61665/le-cout-de-l-education-en-2014-évaluation-provisoire-du-compte.html

RELATIONS ÉCOLE ET ENTREPRISES

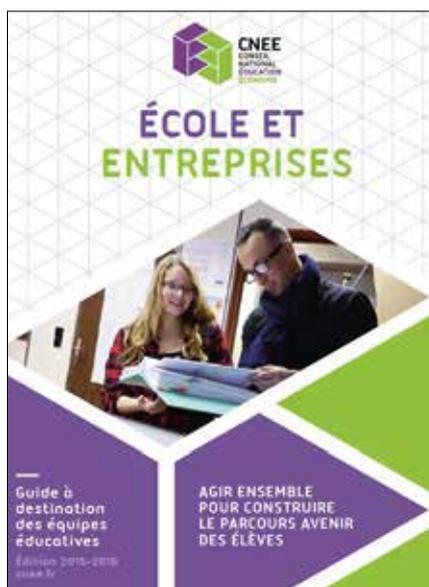
9 Christiane Demontès, chef de la mission d'évaluation de modernisation de l'action publique, a remis le 29 octobre à la ministre de l'Éducation nationale, son rapport d'« évaluation du partenariat de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur avec le monde économique pour l'insertion professionnelle des jeunes ». Le document établit un diagnostic précis de la situation. Il pointe notamment l'absence d'une politique publique nationale, un foisonnement d'initiatives territoriales peu coordonnées et peu pilotées, une multitude d'acteurs et une absence d'évaluation et de mesure

d'impact sur l'orientation scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes.

Rédigé avec les inspections générales des ministères de l'Éducation nationale, des Affaires sociales et des Finances, le rapport émet alors 40 propositions pour répondre aux besoins identifiés et améliorer la situation. Parmi ces propositions, huit sont qualifiées de « particulièrement structurantes » pour l'évolution de la relation école/monde économique :

1. installer un dispositif de pilotage national interministériel avec pour chef de file la direction générale de l'enseignement scolaire ;

2. encourager la création d'un « Club École-Entreprise » (CLEE) dans chaque région académique ;
3. généraliser les CLEE dans tous les territoires, en lien avec les pôles de stages ;
4. animer, développer et outiller le réseau des référents territoriaux et académiques sur la relation école-monde économique ;
5. mettre en place des conseils sectoriels nationaux pour anticiper les besoins des acteurs économiques ;
6. créer un dispositif « enseignants pour l'entreprise » ;
7. intégrer la réalisation d'un stage d'une semaine en entreprise pour les chefs d'établissement et les inspecteurs, dans le cadre de leur formation initiale ;
8. permettre aux élèves de seconde générale et technologique de faire



un stage, dans le cadre du parcours avenir.

Le communiqué de presse et le rapport sont accessibles sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

Au moment où ces lignes sont bouclées, le ministère vient d'annoncer, concernant le point 7, « un parcours de formation hybride comprenant présence sur site et formation à distance » à destination des personnels d'encadrement, qui sera complété, pour les chefs d'établissement par une période d'immersion en entreprise obligatoire de 5 jours sur les deux années de formation statutaire. Au total, ce parcours obligatoire pour tous les lauréats n'ayant aucune expérience du monde de l'entreprise sera réparti sur 56 heures, structuré par une session de préparation préalable au stage à distance (12 heures), une séquence d'immersion en entreprise (35 heures) et une session de valorisation des expériences en présentiel (9 heures).

La mise en place est prévue pour la promotion 2016 : les lauréats concours, les personnels détachés et sur liste d'aptitude.

AVENIR DE LA FONCTION PUBLIQUE

10 Selon le calendrier présenté aux organisations syndicales par la ministre de la Décentralisation et de la Fonction publique lors du conseil commun de la fonction publique du 24 novembre, les premières réunions relatives à la mise en œuvre du protocole d'accord sur les parcours professionnels, les carrières et la rémunération (PPCR) ont été inscrites à l'agenda social dès le mois de décembre 2015, l'objectif étant de publier tous les textes réglementaires avant fin mars 2016.

Deux sujets y sont prioritaires : la revalorisation des grilles indiciaires, dont les mesures ont déjà été arrêtées dans le protocole d'accord, et le chantier sur la valeur professionnelle et les modalités d'avancement qui nécessitent, lui, des discussions et des modifications statutaires. À noter que sur ce point, le gouvernement a déjà intégré, début novembre, dans le projet de loi de finances 2016 un long amendement prévoyant notamment les premières mesures de transposition d'une partie de la rémunération indemnitaire en points d'indice et l'unification des rythmes d'avancement d'échelon dans les trois versants de la fonction publique. Le

calendrier d'application prévu étant au 1^{er} janvier 2016 pour les fonctionnaires de catégorie B ainsi que les paramédicaux et sociaux de catégorie A et au 1^{er} janvier 2017 pour les autres. Le travail sur les grilles aura quant à lui lieu au 1^{er} trimestre 2016.

La ministre a par ailleurs annoncé les autres priorités de l'agenda social que sont la pénibilité, la formation initiale et continue et la qualité du dialogue social. Concernant la pénibilité, la concertation reprendra début 2016 sur deux axes : la prévention et la réparation. À ce propos, Marylise Lebranchu a précisé que les catégories actives et sédentaires seraient maintenues, la mise en place d'un compte pénibilité n'étant pas prévue dans la fonction publique malgré la demande de certains syndicats. Concernant la qualité du dialogue social, la ministre a suggéré de marquer une « pause » afin de redémarrer les discussions au premier trimestre 2016 sur de « nouvelles bases ».

Face au nombre de textes nécessaires pour la mise en œuvre du pro-

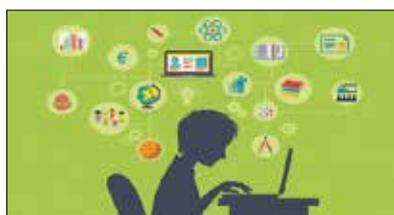
tolocole « PPCR » (pas moins de 450 modifications de textes statutaires ou indiciaires seront nécessaires), le gouvernement a pris les devants en faisant voter par le Parlement sur la période 2016-2020 une habilitation à la rétroactivité, « au 1^{er} janvier de chaque année, des textes qui seront publiés en vue de la revalorisation d'une catégorie d'agents ».

Au moment où ces lignes sont bouclées, les sénateurs viennent de rejeter en séance publique lors de l'examen du PLF 2016 les crédits relatifs à la gestion des fonctionnaires et ont, en outre, supprimé les premières mesures du protocole d'accord PPCR que les députés avaient intégrées au PLF en novembre. À suivre.



RAPPORT DE SUIVI DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

11 Selon la 4^e édition du rapport de « suivi de l'éducation et de la formation »* pour l'année 2015 rendu public mi-novembre, le niveau d'instruction a progressé en Europe, davantage d'États membres ont désormais atteint leurs objectifs et l'Europe est donc sur la bonne voie pour atteindre les objectifs fixés dans sa stratégie pour la croissance et l'emploi d'ici à 2020.



Le rapport pointe cependant des progrès inégaux et des disparités au sein des États membres et entre eux. Les élèves provenant de milieux défavorisés et issus de l'immigration sont plus exposés au risque de ne pas atteindre le niveau d'instruction minimal. Les données recueillies montrent ainsi que les jeunes de 15 ans des catégories les plus modestes courent cinq fois plus le risque de ne pas acquérir les compétences de base, en lecture, en écriture et en calcul, par exemple, que les jeunes issus de milieux plus aisés. Ces données indiquent également que les étudiants nés à l'étranger sont deux fois plus susceptibles de quitter l'école prématurément que les étudiants nés dans le pays. Une situation qui a pour toile de fond les coupes successives dans les budgets de l'éducation, lesquels ont diminué de 3,2 % dans l'ensemble de l'Europe depuis 2010.

L'étude conclut à la nécessité de donner un nouvel élan aux investissements en faveur de l'éducation, pour mettre en place des systèmes éducatifs plus inclusifs en Europe et éviter une hausse de la « pauvreté éducative », qui reste l'une des causes profondes du chômage et de l'exclusion sociale.

* http://ec.europa.eu/france/news/2015/20151113_rapport_education_formation_fr.htm

EN BREF

TEXTES RÉGLEMENTAIRES

- **Classement des établissements** : arrêtés du 19 novembre relatif à la modification du classement des collèges, lycées, lycées professionnels et écoles des métiers (BO 44 du 26 novembre).
- **Collège** : décret n° 2015-1394 du 2 novembre concernant le report de l'entrée en vigueur de la participation d'enseignants à certaines instances pédagogiques (JO du 4 novembre et BO 44).
- **Concours personnels de direction** : décret n° 2015-1593 du 7 décembre modifiant les conditions d'inscription au concours d'accès à la 1^{re} classe (JO du 9 décembre).
- **Laïcité** : circulaire n° 2015-182 relative au 110^e anniversaire de la loi du 9 décembre 1905 (cf. différents liens outils laïcité) (BO 41 du 5 novembre).
- **Maltraitance** : loi n° 2015-1402 du 5 novembre tendant à clarifier la procédure de signalement de situations de maltraitance par les professionnels de santé (JO du 6 novembre).
- **Mutations** : candidatures à des postes dans les établissements d'enseignement français en Andorre au titre de l'année scolaire 2016-2017 (note de service n° 2015-189 du 19 novembre, BO 44).
- **Orientation et examens** : calendrier 2016 de l'orientation et de l'affectation des élèves, du DNB, des baccalauréats, CAP, BEP et des brevets de technicien (note de service 2015-197 du 26 novembre, BO 45 du 3 décembre 2015).
- **Personnels de santé** : circulaire n° 2015-118 du 10 novembre relative aux missions des médecins de l'Éducation nationale et circulaire n° 2015-119 relative aux missions des infirmiers-ières de l'EN (BO 42).
- **Programmes** : arrêté du 9 novembre fixant les programmes d'enseignement des cycles 2, 3 et 4 (JO du 24 novembre) et annexes (BO spécial n° 11 du 26 novembre).
- **Santé des élèves** : périodicité et contenu des visites médicales et de dépistage obligatoires (arrêté du 3 novembre paru au JO du 6 novembre et BO 42). Politique éducative sociale et de santé en faveur des élèves (circulaire 2015-117 du 10 novembre parue au BO 42).
- **Travaux réglementés interdits** : décret n° 2015-1583 du 3 décembre relatif à la procédure de dérogation pour les jeunes de 15 à 18 ans en situation professionnelle dans la Fonction publique d'État (JO du 5 décembre).

DIVERS

- **Agents contractuels** : le comité de suivi des agents non titulaires (ANT), chargé de suivre l'application de la loi du 12 mars 2012 relative à l'accès à l'emploi titulaire des contractuels de la fonction publique, a acté le principe de la création d'un guide juridique pour les employeurs des agents non titulaires de la fonction publique. L'objectif du document est de préciser la mise en œuvre de la loi du 12 mars 2012 et en particulier la jurisprudence et les décrets d'application publiés ces derniers mois modifiant le décret n° 86-83 du 17 janvier 1986 relatif aux agents non titulaires de l'État.
- **Chefs de travaux** : parution du décret n° 2015-1523 du 24 novembre modifiant leur appellation en directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques et mettant en conformité les règles de versement et de suspension de leur indemnité de responsabilité en cas d'absence ou d'intérim et de l'arrêté du 24 novembre fixant les taux de cette indemnité (JO du 26 novembre 2015).
- **DEPP** : du fait de son départ en retraite, Catherine Moisan, directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, a été remplacée, à compter du 7 décembre, par Fabienne Rosenwald, inspectrice générale de l'Institut national de la statistique et des études économiques.
- **Salons** : suite à l'état d'urgence, les salons de l'Éducation et Educatec-Educative prévus en novembre sont reportés du 9 au 11 mars 2016 pour Educatec-Educative, et du 11 au 14 mars pour le Salon européen de l'éducation. La table ronde « Le numérique, source d'équité ? » organisée par le SNPDEN dans le cadre d'Educatec-Educative, aura lieu jeudi 10 mars 2016 de 16h30 à 17h30. Par ailleurs, la 18^e édition du Salon européen de l'éducation est d'ores et déjà fixée du 16 au 20 novembre 2016.

Valérie FAURE
Documentation
valerie.faure@snpden.net

médias

3 Enseignement Professionnel

- Expression de Philippe Tournier dans un article d'*Éducpros* sur *letudiant.fr* du 13 novembre relatif à la remise du rapport Lermينياux sur l'orientation des bacheliers professionnels, et notamment concernant l'abandon de l'idée de créer une filière spécifique pour les bacheliers professionnels.

« Créer une nouvelle filière ne ferait que déplacer les mécanismes de ségrégation, dont les bacs pro sont victimes, du secondaire au supérieur ».

4 Et aussi...

- **Lycées, formation professionnelle et emploi**: participation d'Yves Gouyen, secrétaire académique du SNPDEN Toulouse, le 14 novembre, à l'émission « *La Voix est libre* » sur *France 3* Midi-Pyrénées et Languedoc-Roussillon sur le thème de la formation et de l'emploi.

- **Radicalisation des jeunes**: interview de Michel Richard le 3 décembre par *La Croix*, *20 Minutes*, puis sur *RTL* et *I-Télé*, et le 4 décembre sur *RMC*, *France Bleu*, *France Culture* et par *Le Figaro*.



- **Rapprochement école/entreprises**: passage de Philippe Tournier sur *RTL* le 3 décembre suite aux annonces ministérielles, et notamment concernant l'instauration d'un stage obligatoire en entreprises pour les chefs d'établissement.

« [...] Ce ne sont pas des propositions nouvelles mais c'est intéressant de mieux comprendre les compétences et les attentes des entreprises ».

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
MÉL : siege@snpden.net

Directeur de la Publication
PHILIPPE TOURNIER
Rédactrice en chef
FLORENCE DELANNOY
Rédactrice en chef adjointe
MARIANNE VIEL
Commission pédagogie:
LYSIANE GERVAIS
GWÉNAËL SUREL
Commission vie syndicale:
PASCAL CHARPENTIER
Commission métier:
JOËL LAMOISE
Commission carrière:
CHRISTEL BOURY
Sous-commission retraités:
PHILIPPE GIRARDY

Conception/Réalisation
JOHANNES MÜLLER

Crédit photographique :
SNPDEN

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

Impression
IMPRIMERIE VOLUPRINT
ZA DES BRÉANDES
89000 PERRIGNY
TEL. : 0386180600

DIRECTION - ISSN 1151-2911
COMMISSION PARITAIRE DE
PUBLICATIONS ET AGENCE
DE PRESSE 0314 S 08103
N° DE SIRET : 30448780400045
DIRECTION 234
MIS SOUS PRESSE
LE 15 DÉCEMBRE 2015

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

SELF AIR	2
INDEX ÉDUCATION	4-5
INCB	9
ALISE	60

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.



Préparer le concours

Le 20 janvier prochain, aura lieu l'épreuve écrite d'admissibilité au concours de personnels de direction de première et deuxième classe.

Il s'agit d'une étude de cas concret portant sur le système éducatif du second degré aux niveaux local, régional et national, donnant lieu à la rédaction de propositions d'actions. La durée de l'épreuve est de 4 heures et le coefficient de 1 (arrêté du 21 août 2006). Les copies sont anonymes et bénéficient d'une double correction en aveugle, la note définitive est arrêtée par le jury du concours.

À cette date, les candidats ont pratiquement achevé leur préparation et le niveau de stress s'élève car plus les épreuves approchent et plus chacun a le sentiment qu'un « océan de connaissances est encore mal maîtrisé », me confiait une candidate.

Nous souhaitons reprendre quelques points forts permettant de donner du sens à cette épreuve.

Cette épreuve a un caractère professionnel, elle nécessite de définir une ou des problématiques sur une thématique donnée; à la suite de cela, le candidat doit émettre des propositions d'actions qui vont se situer dans un environnement précis, contextualisé et analysé.

Ce qui permettra de mettre en valeur ses connaissances concernant le système éducatif et plus particulièrement le 2nd degré.

L'ESPRIT DU CONCOURS

Il est donc essentiel de comprendre l'esprit de ce concours qui se distingue d'autres concours de catégorie A dans la mesure où il ne s'agit pas d'une note de synthèse mais, à la suite d'une analyse d'un dossier fourni, de se positionner en tant que décideur et de démontrer ses capacités à se projeter dans un futur métier.

Les objectifs de l'épreuve sont donc bien d'évaluer l'aptitude d'un candidat à saisir une situation singulière d'établissement à partir de données diverses qui lui sont apportées, d'en faire une analyse, une synthèse, de poser des hypothèses et de suggérer des solutions adaptées. En effet, chaque jour, un chef d'établissement est interpellé sur des points très différents sur lesquels il doit prendre des décisions à court ou moyen terme.

Ces décisions sont étayées par une bonne connaissance du système éduca-

de personnel de direction



Lydie PFANDER-MÉNY*
Provisseure, membre du jury
du concours 2015

tif, de ses enjeux, des réformes en cours mais également de tout l'environnement d'un établissement scolaire et des partenariats incontournables de celui-ci.

À travers cette épreuve, on cherche également à déceler des compétences précises en terme de gestion des relations humaines, d'animation des organisations, de capacités à fédérer un groupe autour d'un projet.

LA MÉTHODE

À ce moment de l'année, les candidats ont pu lire et traiter les sujets de l'année précédente ou ceux donnés comme entraînement dans le cadre des préparations académiques. Le rapport du jury de concours des années précédentes est également un appui incontournable pour bien fixer les attentes mais surtout éviter certaines erreurs.



Chacun sait donc qu'il s'agit de travailler à partir d'un dossier qui peut comporter plus de 20 pages numérotées. Il faut ainsi s'entraîner à lire des documents de types très différents et surtout repérer le statut de ces documents. Des indicateurs donnés par le ministère n'auront pas la même place qu'un article de presse ou une prise de position d'un chercheur en éducation. Néanmoins le rappel de ces éléments dans le traitement du dossier peut être positif.

Dans un premier temps, nous vous suggérons une lecture en survol de tous les documents en prenant en compte seulement ce qui est mis en relief: titres, nature du texte, auteur, point de vue, etc. Cette étape doit permettre de comprendre le sens général du dossier, la nature de chaque document, de relier chaque élément au thème à traiter et de mettre de côté ceux qui sont redondants ou moins importants. Le candidat peut

ainsi faire un classement du dossier par ordre d'importance et casser l'ordre qui est donné par la pagination.

Dans un second temps, une lecture approfondie est nécessaire avec un relevé de données, d'idées, sélectionnées comme étant les plus pertinentes par rapport au cas à étudier. Cette prise de note organisée est nécessaire afin de ne pas omettre d'éléments. Une solution consiste à relever des informations sur des feuilles séparées représentant des problématiques ou des questions différentes.

Le sujet, la présentation de l'établissement en lui-même, tient en une ou deux pages. Il s'agit donc de le lire très attentivement afin d'appréhender précisément la ou les questions posées. Dans la lecture du dossier, il s'agira de saisir sans interprétation, ni représentations abusives ce qui est fourni. Pensez à

toutes les représentations inhérentes aux catégories sociales des élèves et de leurs familles qui peuvent conduire à des conclusions hâtives. Ou, par exemple, sur les indicateurs concernant la stabilité du corps professoral; est-ce un atout ou un frein? Mais il faut également repérer ce qui manque; ce qui permettra de le faire remarquer et de faire des hypothèses.

À la suite de cela, il s'agit d'élaborer une réponse avec les axes suivants:

- quelle est la ou quelles sont les formes attendues? (réponse à des questions, production de documents de communication, courrier...);
- quelle est la posture requise? Vous êtes dans le cadre d'un concours de personnel de direction donc plusieurs possibilités existent: chef d'établissement, adjoint seul, adjoint au sein d'un groupe de travail particulier? De ce fait, les réponses doivent intégrer cette dimension mais de toute façon, l'attitude préconisée est celle d'un décideur, d'un fédérateur d'équipe, d'un chef de projet et d'un communicant;
- quelle est la problématique du dossier?
- comment enrichir le relevé des idées?

Il faudra donc savoir gérer son temps, c'est-à-dire lire, comprendre, assimiler plus de vingt pages et ensuite prendre le temps de la rédaction d'une réponse professionnelle dans laquelle le candidat s'engage complètement. Il est donc

nécessaire, en fonction de ses propres capacités, de se donner un « *timing* personnel » et de s'y tenir le jour de l'épreuve. Durée de lecture des documents, temps pour la rédaction de chaque question etc. Cette technique permet de se sécuriser. Il faut tenir compte du fait que cette épreuve est exigeante et que le temps est compté!

LES CONNAISSANCES

Le métier de personnel de direction requiert des dispositions personnelles certes, mais également des connaissances car le chef d'établissement est au carrefour entre les lieux de choix politiques, d'exécution et les lieux où s'exerce la responsabilité de mise en œuvre de cette politique.

La plupart des candidats sont enseignants, CPE, COP, c'est-à-dire qu'ils exercent des missions dans un cadre très spécifique sans nécessairement connaître le travail des autres ni avoir une vision globale du fonctionnement d'un établissement et de son environnement. Dans la perspective du concours, il est absolument nécessaire de se rendre dans d'autres établissements que celui d'exercice; il faut aussi voir plus large; les liaisons professionnelles sont plus diversifiées, le placement dans la vie publique plus fort.

Il est donc impératif de connaître le fonctionnement du système éducatif français, les valeurs sur lesquelles il s'appuie, ses

principes (primauté, continuité, neutralité, etc.), la forme de son pilotage, son organisation administrative et pédagogique, les grands textes fondamentaux qui le régissent jusqu'à aujourd'hui, les statuts des différents acteurs. Mais si tout cela est incontournable, il est également nécessaire de lire, de se former une culture personnelle sur les grandes questions qui traversent nos sociétés. Un responsable ne peut être indifférent à l'actualité, celle de sa vie professionnelle, celle de son pays et celles qui interpellent la mondialisation. Le contexte actuel est très nourri à ce sujet.

LES COMPÉTENCES ATTENDUES

Le passage du métier d'enseignant (CPE, COP, etc.) à celui de personnel de direction engage une rupture dans la perception que chacun peut avoir d'un établissement scolaire, de son espace, des relations humaines mais aussi de la notion d'autorité et de pouvoir. C'est aussi une autre manière de vivre le temps professionnel, où les projets à moyen terme sont en permanence percutés par une gestion de l'imprévu et de l'urgence.

C'est ce que les candidats devront faire transparaître dans leurs réponses: une vision de l'École dans le cadre des objectifs affirmés, des valeurs fortement affirmées, une volonté, une conviction et une autorité qui légitiment les décisions prises dans le cadre d'un management participatif et fédérateur; cette exigence est rassurante pour la communauté éducative.

Pour conclure, je reprendrai un propos de Jean-Pierre Obin, inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale, « aujourd'hui, le chef d'établissement est jugé sur sa capacité à conjuguer deux séries d'exigences en tension: discussion et décision, écoute et conviction, débat et efficacité, sens et cohérence, recherche du consensus et poursuite de l'intérêt général ».

Bonne chance à tous les candidats! □

* Lydie PFANDER-MENY est auteure, avec Colette WOYCIKOWKA, de *Préparer le concours de personnel de direction*, Hachette éducation, avril 2015, 158 pages.



Une promotion

Le décret n° 2012-932 du 1^{er} août 2012 a modifié, notamment, les règles qui régissaient depuis 2001 les promotions des personnels de direction.

Pour être promouvable il faut, depuis 2014, justifier de six années en seconde ou en première classe sans nécessité d'avoir occupé plus d'un poste. Il faut aussi avoir atteint le sixième échelon de la seconde classe ou le septième de la première. Les promotions à la première classe pour les personnels de direction de seconde classe sont dorénavant prononcées par le recteur, la CAPN n'étant réunie que pour les promotions à la hors classe, même si les tableaux des CAPA de promotion à la première classe sont portés à la connaissance des commissaires paritaires nationaux.

La note de service n° 2015-126 du 3 août 2015 parue au BO du 27 août 2015 cadre les modalités d'inscription aux tableaux d'avancement en insistant, dans ses orientations générales, sur l'attention particulière qui doit être portée, à mérite égal, à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes. Dans la constitution des dossiers, il est explicitement demandé que les personnels nouvellement nommés dans une académie ne soient pas pénalisés.

La deuxième classe comprend dix échelons, la première onze. Les promotions se font sur un ratio promus/promouvables qui est de 27,9 % pour le passage en première classe et de 20 % pour l'accès à la hors classe.

Il est à noter que, contrairement aux autres corps d'encadrement de l'éducation nationale qui voient leurs ratios

baïsser, les pourcentages de promotions sont maintenus pour les personnels de direction.

ÉCHELONNEMENTS INDICIAIRES

La rémunération principale s'exprime sous la forme d'un indice nouveau majoré (INM) et dépend de la classe et de l'échelon. La valeur mensuelle brute du point d'indice est de 4,630291 euros, gelée depuis 2010.

L'AVANCEMENT EN PREMIÈRE CLASSE

L'article 8 du décret n° 2012-932 indique que l'avancement en première classe se fait par arrêté du recteur d'académie après consultation de la CAPA. La note de service n° 2015-126 précise que les personnels de direction détachés sont pris en compte dans le contingent de leur académie d'origine. Pour le cas particulier des personnels en détachement ou mis à disposition hors des services de l'Éducation nationale, les promotions sont prononcées par arrêté du ministre après consultation de la CAPN.

L'AVANCEMENT EN HORS CLASSE

Il s'effectue sur proposition des recteurs



Christel BOURY
Secrétaire nationale
Commission carrière
christel.boury@laposte.net

au ministère et est étudié en CAPN, au mois de décembre de l'année qui précède la promotion. Si l'augmentation d'indice dans le nouveau grade est inférieure à celle qui résulterait d'une promotion d'échelon en première classe, l'ancienneté est conservée.

Les promotions en 1^{re} classe ne font plus, depuis 2015, l'objet d'une parution au BO puisqu'elles restent au niveau académique. La liste des promus en hors classe paraît, en général, dans un BO de février. □

Pour le détail des reclassements, reportez-vous au supplément de Direction, L'essentiel, accessible sur le site.

0,1 % et autres réflexions

0,1 % : « de quoi parle-t-il ? » se demanderont beaucoup d'entre vous... C'est parce que seuls les retraités les plus attentifs à leur relevé bancaire mensuel se seront aperçus que leur pension avait été « revalorisée » (?) fin octobre d'à peu près l'équivalent du prix de deux ou trois baguettes de pain...

Cette « fabuleuse » augmentation aura quand même permis aux tenants du « fonctionnaires qui coûtent trop cher » ou du « y faut en supprimer un sur deux », de donner de la voix !

À ce propos, qu'on me permette de leur rappeler les « événements » récents : y avait-il « trop » de pompiers, de médecins, d'infirmières, de forces de sécurité ? Y a-t-il trop de douaniers, de juges, d'enseignants ? N'est-ce pas parce que « on » en a trop supprimé durant le mandat présidentiel précédent, qu'une partie de ces horreurs a pu être comise ? Je ferme la parenthèse...

Depuis 2013 (début du « blocage » des pensions), le niveau de vie des retraités n'a cessé de se dégrader (je ne parle pas des retraités « parachutes dorés » ou du genre Bettencourt...) en raison de l'augmentation de nombreux prix (SNCF, EDF, mutuelles, maisons de retraite, loyers, etc.) et de nombreuses taxes ou impôts (CASA, CSG, demi-part veuf/veuve, etc.).

Pour indigente qu'elle soit et bien qu'elle soit très loin de compenser ces augmentations, cette « revalorisation » a quand même un mérite : elle marque la fin d'un blocage qui durait depuis près de trois ans, et elle est conforme à la législation puisqu'elle correspond à l'inflation « officielle » de 2014 (+ 0,1 %).

Mais, au-delà, elle a aussi le mérite (paradoxal) de confirmer le bien-fondé de la position du SNPDEN-UNSA qui (comme l'UNSA-Retraité et la FGR-FP) réclame depuis longtemps un nouveau mode de calcul de l'« indice des prix à la consommation » (IPC) de l'INSEE (cf. motion n° 2 de la commission carrière au congrès d'Avignon 2015) : le système actuel fait la part trop belle à des dépenses ponctuelles (TV, informatique, etc.) qui, effectivement, baissent depuis plusieurs années, au détriment des dépenses de consommation courante (les dépenses « contraintes ») qui, elles, ne cessent de progresser (voir *supra*).

Dans l'attente de cette vraie réforme, il faut, au minimum, aligner la revalorisation annuelle des pensions sur l'augmentation moyenne des salaires (+2 % en 2014) afin que l'écart entre les revenus des actifs et ceux des retraités ne se creuse pas encore plus.

Si nous portons très fort (et depuis longtemps) cette revendication c'est, bien sûr, pour nos retraités actuels et futurs, mais c'est aussi parce que nous n'oublions pas nos collègues qui, partis avant le statut de 2001, n'ont pu en mesurer les effets sur leur retraite et ne perçoivent que des pensions très éloignées du niveau des responsabilités qu'ils ont exercées.

Au-delà c'est aussi parce que, bien qu'ils sortent de notre champ de syndi-



Philippe GIRARDY
Commission carrière
Référént retraites protection sociale
phildan.girardy@orange.fr

calisation, nous n'oublions pas celles et ceux avec qui nous avons travaillé au quotidien, cadres B ou C pour la plupart (gestionnaires, secrétaires, agents de service, etc.), dont les pensions atteignent rarement l'équivalent d'un SMIC ou d'un SMIC et demi.

Nous savons que la situation financière du pays (encore un lourd héritage !) ne permet pas de satisfaire toutes les revendications (surtout lorsqu'elles sont irréalistes et démagogiques), mais la nôtre reste raisonnable et conforme à la règle affichée depuis longtemps : « maintien du pouvoir d'achat des retraités », citoyens à part entière et acteurs incontournables de la vie économique et sociale du pays.

Nous sommes persuadés que tous nos collègues, actifs (futurs retraités) comme retraités, partagent notre analyse et nous soutiendront pour faire aboutir cette juste cause. □



La nouvelle gouvernance de l'éducation

Comme chaque année depuis 2010, le cabinet conseil « Éducation et Territoires » a organisé en novembre dernier une conférence-débat dont le thème était « la nouvelle gouvernance de l'éducation dans les territoires ».

UN MILLEFEUILLE TOUJOURS INDIGESTE

Bernard Toulemonde, juriste, ancien recteur et directeur de l'enseignement scolaire au ministère de l'Éducation, a rappelé dans son propos introductif le contexte législatif à l'heure de la réforme territoriale et de la réorganisation des services de l'État. L'acte III de la décentralisation est selon lui un acte chaotique avec toutefois des lignes directrices. Sur le plan politique et législatif, nous avons affaire à un « patchwork » de textes qui laisse les juristes perplexes. La loi NOTRe (nouvelle organisation territoriale de la République) est le troisième volet de la réforme des territoires après la loi de modernisation de l'action publique et d'affirmation des métropoles et la loi relative à la délimitation des régions. Le dessein de cette politique territoriale apparaît peu clair. La simplification du millefeuille n'est pas constatée, l'échelon départemental n'a pas disparu et à cela s'ajoute une surprise qu'est la fusion des régions. La création des métropoles est venue compliquer cette réforme territoriale. Aussi, l'objectif de clarification des compétences entre les différentes couches territoriales n'est pas atteint, pas plus que la réduction des dépenses publiques à court terme ou à moyen terme.



Nathalie CHAPIÉ
Commission métier
nathaliechapié@gmail.com

BEAUCOUP DE QUESTIONS EN SUSPENS

Alors quelles lignes de force pouvons-nous en dégager ? La régionalisation et la prédominance intercommunale (création des EPCI et métropoles) se développent encore. Le préfet de région aura un poids considérable au sein des autorités régionales. Les collèges restent de la compétence départementale, sauf pour la métropole de Lyon et toutes les métropoles à venir qui souhaiteraient endosser cette compétence. L'école communale est condamnée puisqu'elle relèvera de la compétence intercommunale.

Dans ce contexte, comment la nouvelle gouvernance de l'éducation peut-elle évoluer? Le président de région et le conseil régional vont être très puissants vis-à-vis de l'État. Chaque réseau administratif va se constituer autour des nouvelles régions. À ce jour, *quid* des académies! Un projet de décret prévoit un découpage des circonscriptions inchangé avec la désignation d'un recteur préfigurateur ou « super recteur » pour former le trio président de région, préfet de région et recteur de région académique. Mais quel sera le poids du recteur préfigurateur dans ce trio? Quelles peuvent être ses compétences propres? Aura-t-il autorité sur ses autres collègues? Aura-t-il en charge l'enseignement supérieur de toute la nouvelle région?

Au niveau infrarégional, quelles vont être les relations entre les échelons au sein des régions et entre la région et l'État? Est-ce que les collectivités territoriales mutualiseront entre elles? Y aura-t-il des

conventions de mutualisation relatives aux collèges et lycées? Qu'en sera-t-il pour les transports scolaires? Quel sera le rôle du DASEN? Sera-t-il plus académique que départemental? Est-ce qu'on s'oriente vers une gestion de l'éducation à géométrie variable? Sortirons-nous de l'uniformité de mise jusqu'alors? Peut-on aller vers une Éducation nationale sans uniformité? Les régions ont acquis une compétence stratégique qu'est la carte régionale de l'enseignement supérieur. Les universités vont-elles alors se fédérer dans le cadre de la nouvelle région?

DES EPLE ET DE LEUR GOUVERNANCE...

Aussi, dans cette configuration, le contrat d'objectifs tripartite prend tout son sens, même si l'on constate peu d'avancées dans ce domaine alors qu'il existe de multiples objets comme le numérique qui revêt des enjeux pédagogiques, la carte

scolaire des collèges et leur sectorisation (nous savons aujourd'hui qu'il faut travailler la question de la mixité sociale au sein même des EPLE), la carte des formations professionnelles. L'État tend la main aux collectivités territoriales pour travailler sur cet aspect.

Qu'en est-il des EPLE et de leur gouvernance? Un pouvoir plus lointain laisse plus d'autonomie qu'un pouvoir proche. Il se peut alors que les lycées jouissent d'une réelle autonomie avec ces nouvelles régions, à cause d'une moins grande proximité. Dans ce cadre, faut-il donc continuer à gérer les EPLE individuellement ou de façon plus collective comme à l'échelon des bassins?

Quelle gouvernance pour le chef d'établissement et l'équipe de direction? Aujourd'hui, le chef d'établissement est davantage reconnu dans son rôle de pédagogue. Il est à la croisée des chemins administratif, pédagogique et financier. Il jouit d'un nouveau *leadership*. Il faudra certainement envisager de nouvelles modalités de recrutement et de formation. La professionnalité des enseignants a également évolué. Le travail d'enseignant n'est plus un métier individuel, libéral rétribué par l'État. Il doit maintenant appréhender son métier de façon collective. Il est loin d'être habitué à cette nouvelle échelle. Une plus grande autonomie des EPLE implique que chaque EPLE rende compte de ses résultats et que l'ensemble des acteurs puissent les connaître.

DE NOUVEAUX TERRITOIRES POUR L'ACTION ÉDUCATRICE

Alain Boissinot, ancien recteur des académies de Bordeaux et de Versailles, ancien directeur de l'enseignement scolaire, prend en compte trois éléments d'évolution:

- une architecture du système éducatif modifié: école du socle commun, bac-3/bac+3, mastérisation. C'est la fin du schéma « primaire, secondaire et supérieur »;
- le renforcement du pôle académique qui devient un échelon stratégique important;
- il n'y aura pas de solutions uniques sur l'ensemble du territoire.

Ainsi le renforcement de l'autonomie des EPLE nécessitera une régulation à

À PARTIR DU 1^{ER} JANVIER 2016 17 RÉGIONS ACADÉMIQUES REGROUPANT 30 ACADÉMIES



l'échelon du bassin, du département et de la région. Il sera nécessaire d'entretenir un lien étroit entre la région et l'État. Au regard de ce nouveau schéma, il faut considérer la formation dans sa globalité et ne pas s'arrêter qu'à la formation professionnelle. Selon le recteur Boissinot, l'avenir à long terme sera de confier à la région l'ensemble de la carte des formations depuis l'école du socle jusqu'à l'enseignement supérieur.

QUELLE PLACE POUR LA PÉDAGOGIE DANS LA GOUVERNANCE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ?

Philippe Meirieu, chercheur en pédagogie et vice-président de la région Rhône-Alpes, explique que l'école est aux prises avec ses contradictions. Elle hésite entre la crispation et la dissolution de son modèle scolaire historique qu'est le modèle simultané (une classe, un groupe d'élèves de même niveau qui font à peu près la même chose en même temps). « On n'arrête pas de charger la barque de l'école ! » si bien qu'elle en est venue à externaliser à la classe les dispositifs d'aide individualisée. Ainsi « l'institution scolaire devient une sorte de centrifugeuse avec, en son centre, une dépression qui envoie de plus en plus loin tout ce qui peut être différencié. À terme l'école risque de devenir un lieu de diagnostic pour envoyer les élèves dans tel ou tel dispositif comme un gigantesque serveur de connaissances. »

REPENSER LA GOUVERNANCE DE L'EPL

Philippe Tournier, notre secrétaire général, explique qu'à ce jour « l'EPLisation » est restée inachevée. L'EPL est une structure plate, une structure d'organisations où le personnel encadrant est en tension permanente entre obéir et piloter, où les enseignants ne comprennent plus l'institution dans laquelle ils travaillent aujourd'hui. Ils se sont éloignés de l'institution. Au travers des réformes, le changement est induit par le « centre » prétendant avoir ainsi un impact sur l'élève. Ce schéma est trop vertical, alors que nous lisons aujourd'hui davantage les circulaires rectorales que le bulletin officiel. Le changement est vu comme une sorte de boîte noire où l'on

demande la même originalité partout. Il est temps maintenant de passer à l'étape de l'empowerment⁽¹⁾.

En conclusion, il est nécessaire de rappeler que dans ce contexte de réforme territoriale, notre syndicat reste attaché à la présidence du conseil d'administration (CA) par le chef d'établissement car la spécificité de cette fonction de direction contribue à faire de l'EPL une véritable et seule incarnation du service public de proximité moderne et efficace, insensible aux forces, pressions et influences locales (congrès de Dijon, mai 2006). Le SNPDEN est convaincu de la nécessité des contrats d'objectifs tripartites, qui ne peuvent qu'améliorer la communication et l'échange entre l'État, la collectivité territoriale et l'EPL, de reconnaître la collectivité comme un partenaire dans le cadre de ses compétences, de conduire à la transparence et à l'équité entre les EPL (congrès d'Avignon, mai 2015). □

1 Divers équivalents ont été proposés en français : « capacitation », « autonomisation », « responsabilisation », « émancipation » ou « empouvoir ».





Rencontre avec Laurence Mouret,

Certains de nos collègues personnels de direction ont une fonction qui est très spécifique. Ainsi, il y a quatre ans Laurence Mouret était recrutée via une annonce parue sur la bourse interministérielle de l'emploi public (BIEP) pour le poste de directrice des études du Centre médical et pédagogique Jacques Arnaud (CMPJA) de Bouffémont dans le Val d'Oise. Elle témoigne.



Direction : Vous avez été recrutée au CMPJA sur un poste dont le profil avait été décrit sur la BIEP. En quoi votre parcours a fait la différence ?

J'ai commencé ma carrière dans l'Éducation nationale en tant que professeure des écoles. Pendant cinq ans, j'ai enseigné en école primaire dans différentes communes de l'est du Val d'Oise. J'ai postulé sur une ouverture de CLIS E avec des élèves en situation de handicap et des élèves avec un profil type classe de perfectionnement. Ce fut une expérience extrêmement riche sur le plan pédagogique, la classe était un véritable laboratoire autour de l'apprentissage de la lecture et de la numération.

Avec la loi de 2005, cette classe a été transformée en CLIS TIFC et j'ai basculé sur un poste en RASED puisque j'avais obtenu entre temps le CAPASH option E. En 2008, j'ai obtenu un poste d'enseignant référent en charge de la scolarisation des élèves handicapés. Un tiers des dossiers concernait des élèves de collège et de lycée. J'ai eu de nombreuses rencontres avec les chefs d'établissement, j'ai vu différentes manières de fonctionner, différentes problématiques

d'établissement. Ce sont eux qui m'ont donné envie de devenir personnel de direction. J'ai eu le concours dès la première tentative en 2011.

J'ai été nommée principale adjointe à Senlis dans l'Oise. Dans le cadre du contrat d'objectifs, nous avons eu 3 HSA supplémentaires. Avec ces heures, nous avons monté un dispositif pédagogique pour accueillir les jeunes « décrocheurs ». J'avais comme mission de structurer ce dispositif et d'établir des règles



provisseure adjointe

de fonctionnement (entrée et sortie du dispositif, dé-étayage, lien avec les familles, etc.) pour la rentrée suivante.

Lorsque j'ai lu l'annonce sur la BIEP, ce fut comme une évidence puisque la fondation cherchait un personnel de direction avec des connaissances sur le handicap et la scolarisation des élèves en difficulté. J'ai postulé et j'ai été sélectionnée sur une création de poste de « proviseure adjointe, directrice des études » au CMPJA. J'entame ma quatrième année.

Le CMPJA est un établissement de la Fondation santé des étudiants de France (FSEF). Qu'est-ce que cette fondation ?

La FSEF a été créé en 1923 sous l'impulsion de l'UNEF pour faire face au problème de la



Histoire d'Antoine

Antoine, 16 ans, est arrivé début août avec un traumatisme crânien suite à une chute, en juin, entre les deux épreuves anticipées de français. Il était en première ES. Son pronostic vital a été engagé. Il a démarré les études début septembre en intégrant quelques cours de réentraînement cognitif. Il était fatigable et avait oublié de nombreuses notions (ne savait plus faire les opérations de base par exemple). La prise en charge pour ce type de pathologie est de 12 à 18 mois environ. Son emploi du temps était majoritairement composé de soins (kinésithérapie, ergothérapie, neuropsychologue, orthophoniste, balnéothérapie, psychologue) pour démarrer. Il y a eu un gros travail d'accompagnement de la famille qui ne réalisait pas la gravité de la situation et envisageait un retour au lycée dans un avenir assez proche. Or, il est très important de ne pas brûler les étapes et de laisser le temps à la rééducation afin d'éviter de se retrouver en situation d'échecs susceptibles d'entraîner un état dépressif sévère. En ma qualité de directrice des études, j'ai fait le lien avec l'établissement d'origine mais aussi avec la maison des examens pour mettre en place les aménagements des conditions d'examen et la conservation des notes. Lors de chaque réunion médico-pédagogique, nous faisons le constat qu'Antoine progressait et nous réajustions son emploi du temps pas à pas en laissant davantage de place aux études. Il a intégré les cours de français de notre module lycée pour préparer les épreuves anticipées de français. Au mois de janvier, à sa demande, nous avons ajouté des cours d'allemand. Une synthèse a été organisée en mars pour envisager un retour au lycée. La

provisseure adjointe de son établissement y a assisté pour que nous élaborions, ensemble, un emploi du temps adapté à sa fatigue, ses soins et des matières qu'il allait reprendre au lycée. Antoine a eu un emploi du temps sur les deux structures pendant un mois (trois jours au lycée et deux jours au CMPJA pour poursuivre la préparation au bac). Ce fut une période difficile pour lui car il voulait bien faire partout et c'était un peu tôt par rapport à sa récupération... Il était de plus en plus stressé et cela altérait ses capacités. Ses parents s'en rendaient compte mais Antoine n'écoutait pas. J'ai eu un entretien avec lui, ses parents et son médecin. En accord avec mon homologue du lycée, nous avons décidé d'arrêter l'intégration au lycée pour qu'il se consacre à la préparation au bac. On voit ici tout l'intérêt du travail institutionnel (j'inclus les parents dans ce dispositif). Grâce à la contribution de chacun, Antoine a récupéré, a vu qu'il pouvait réintégrer le lycée, a préparé son bac et a obtenu de bonnes notes : 13 à l'écrit de français, 18 à l'oral et 13,5 en allemand.

À la rentrée suivante, Antoine est entré en terminale dans son lycée après deux mois de repos. Il a réussi à gérer sa fatigue. Quand on lui parle du post-bac, son regard s'illumine, il envisage plein de possibles... Il a toujours dans un coin de la tête l'orientation qu'il imaginait avant l'accident dans les sciences économiques. Mais il envisage aussi d'être kinésithérapeute ou d'avoir un métier où il pourrait aider les autres.

Laurence Mouret



tuberculose. Cette affection exigeait un traitement de longue durée et rendait la poursuite des études difficile du fait de l'éviction scolaire imposée par la contagiosité. Le premier sanatorium pour étudiants a ouvert en 1933, associant soins et études. Les progrès en médecine durant les années 1950 ont conduit la FSEF à engager sa conversion vers la prise en charge d'autres pathologies : psychiatrie, soins de suite et réadaptation.

Le CMPJA est un des douze établissements de la FSEF. Dans chaque établissement hospitalier est implanté un « service des études » qui est une annexe pédagogique d'un EPLE de proximité. Le service est dirigé par un directeur des études qui est proviseur adjoint du lycée auquel l'annexe pédagogique est rattachée. Un proviseur est nommé directeur national des études et de la pédagogie au siège de la FSEF. Il est chargé de mettre en place, de développer et d'homogénéiser les pratiques des douze services des études de la fondation. Dans chaque clinique, le proviseur adjoint conduit des actions pédagogiques en liaison avec le directeur de la clinique et le président de la commission médicale de l'établissement. Il est responsable de l'organisation de la scolarité, de la vie scolaire, du service des enseignants et assure la gestion administrative de l'annexe.

Comment fonctionne le centre ? Qui sont vos élèves ?

L'établissement dans lequel j'exerce est une structure complexe qui accueille environ 220 élèves par an avec des entrées et sorties tout au long de l'année (90 élèves présents en « instantané »). Tous les élèves sont hospitalisés et bénéficient d'une scolarité adaptée en fonction de leur état clinique. Nous travaillons avec 5 services de médecine différents (deux services de rééducation et trois services de psychiatrie).

- Le service de rééducation neurologique accueille 40 jeunes et jeunes adultes ayant eu des traumatismes crâniens, des tumeurs ou ayant fait un accident vasculaire cérébral (AVC).
- Le service de rééducation polyvalent accueille 40 jeunes et jeunes adultes ayant des pathologies de l'appareil locomoteur : opération du dos, accident de la route avec paraplégie ou tétraplégie.
- Le service transdisciplinaire accueille 20 jeunes et jeunes adultes ayant fait des tentatives de suicide par précipitation (double prise en charge psychiatrie et rééducation).

- Le service de psychiatrie SEIPA accueille 12 jeunes de 14 à 20 ans ayant des troubles psychiatriques émergents non définis. L'état clinique des jeunes est peu stabilisé et nécessite une prise en charge pédagogique très adaptée.
- Le service de psychiatrie CMP accueille 45 jeunes de 15 à 25 ans dont les troubles sont mieux identifiés et l'état clinique plus stabilisé. Ces jeunes sont capables de suivre des cursus scolaires ordinaires.

Ces « patients-élèves » viennent de 14 départements différents. Ils sont aux trois-quarts hospitalisés à temps complet et effectuent des retours à domicile le week-end ou certains week-ends. Les liens avec les familles et les établissements de référence sont par conséquent complexes.

Cette annexe pédagogique a une DHG de 298 heures dont 23 HSA, réparties sur des classes ordinaires de collège et de lycée général et professionnel et sur des dispositifs alternatifs où il faut sans cesse innover sur le plan pédagogique.

À titre d'exemple, les classes de 3^e, 2nde GT et le cursus bac pro gestion ad-



ministration (GA) s'adressent plutôt aux jeunes de la psychiatrie. La classe de réentraînement cognitif s'adresse uniquement aux patients de neurologie. Le module lycée s'adresse principalement aux jeunes de rééducation où l'emploi du temps est adapté en fonction de leur cursus scolaire et des soins, tandis que la remise à niveau bac pro va s'adresser à des jeunes déscolarisés depuis deux ans, où il n'y aura pas de notes, pas de PFMP mais une reprise de rythme, de réapprentissage des contenus scolaires et du métier d'élève.

Les locaux

Le CMPJA a ouvert en 1951 sur le site du collège féminin de Bouffémont, déserté par les grandes familles bourgeoises d'Europe après l'Occupation allemande. Il est implanté dans un parc de 30 hectares.

La scolarité a été aménagée dans l'ancien « palais scolaire », un bâtiment Art Déco. Les salles font en moyenne 30 m² et ont été aménagées dans les anciennes chambres et salles de classe. Nous avons une unique salle de sciences pour la SVT, la PSE et la physique-chimie. En revanche, nous disposons d'un gymnase, d'une salle de musculation et d'un nombre important de matériels adaptés : *handbikes*, fauteuils roulants adaptés pour le sport, ateliers de tir, etc.

Les autres bâtiments accueillent les services de soins, l'administration et le centre de reclassement professionnel destiné à réinsérer professionnellement des personnes handicapées.

Le CMPJA n'est pas un « établissement » comme on l'entend habituellement dans la profession. Vous exercez ici la fonction de directrice des études mais vous êtes proviseure adjointe du lycée de Domont ?

Comme tous mes pairs, j'ai une lettre de mission qui a été élaborée après l'établissement d'un diagnostic. Je suis arrivée sur une création de poste de personnel de direction. Je participe aux instances du lycée : conseil d'administration, conseil pédagogique, CESC. La DHG de l'annexe est votée par le CA du lycée. La région Île-de-France octroie 10 000 euros de crédits. Je passe par l'agent comptable du lycée pour les

commandes de matériels de l'annexe. Le proviseur a un regard sur l'utilisation des HSE, la répartition des services et la notation des enseignants, etc. Le bilan annuel de fonctionnement pédagogique est également communiqué.

J'informe le proviseur et lui rends compte, en cas de difficulté avec un personnel ou lors de problèmes dans les démarches administratives. Le lycée est un véritable partenaire qui accueille nos élèves de 2nde GT sur le temps des enseignements d'exploration pour tester un retour en établissement ordinaire, qui accueille régulièrement en PFMP un élève fragile.

Je participe activement aux réunions de bassin et fais partie du bureau depuis le mois de septembre.

Vos élèves ne sont pas tous dans une classe unique et certains ne restent parfois que pour un temps court. Comment est organisé l'enseignement sachant que les élèves ont des soins dans la journée ? Y a-t-il des horaires fixes pour les soins par exemple... ?

Sur les 90 élèves présents en instantané, la moitié ont un emploi du temps individualisé et réévalué en fonction de la récupération (priorité aux soins ou aux études) lors des réunions médico-pédagogiques, qui sont des temps d'échanges institutionnalisés. Il y a un planning annuel des rencontres avec les services et le cas de chaque « patient-élève » est abordé *a minima* une fois par mois. Nous avons des emplois du temps partagés avec les services de soins pour chaque « patient-élève ».

Lors des réunions de préparation de rentrée, les services de soins me demandent de bloquer des plages horaires dans les emplois du temps pour permettre la tenue de groupes thérapeutiques. De façon générale, les soignants réclament des emplois du temps avec des trous pour inclure les entretiens médicaux, les entretiens familiaux, etc.

Les jeunes les plus malades ont des emplois du temps allégés qui permettent d'inclure les soins. Cela se complique pour les jeunes de 3^e, 2nde GT et bac pro. Je suis en lien avec les médecins pour voir sur quelles heures de cours peuvent être placés les soins. Nous sommes dans le compromis permanent.



Qui sont les enseignants qui travaillent au CMPJA ?

Il y a dans l'équipe un enseignant spécialisé du premier degré. Il a le CAPASH option F. Il s'occupe des « patients-élèves » les plus en difficulté (les traumatisés crâniens et les jeunes de psychiatrie qui ne sont presque plus élèves).

Les autres enseignants ne sont pas spécialisés mais ils ont été recrutés sur profil. Les postes vacants apparaissent au mouvement intra-académique. Les postulants ont un dossier de candidature à renseigner et je les reçois en entretien afin d'émettre un avis sur leur candidature. Personnellement, je recherche des personnes équilibrées avec une vie en dehors du travail, n'ayant pas peur du handicap et prêtes à s'investir et inventer de nouveaux modes d'accroche. Les personnels qui pensent trouver la « planque » puisque les effectifs sont faibles se trompent. Il y a des entrées et des sorties de patients toute l'année, ce qui rend les progressions difficiles. Il y a une grande responsabilité autour des absences et des retards car les 2/3 des jeunes de psychiatrie ont déjà fait une tentative de suicide et le risque est permanent d'autant plus qu'il n'y a pas de CPE. Les « patients-élèves » ne sont pas toujours disponibles pour les apprentissages, cela demande une énergie colossale pour les mobiliser. Il faut aussi avoir conscience que la maladie peut

être plus forte et qu'à tout moment, le jeune peut de nouveau décompenser ou la tumeur peut revenir.

Mais travailler ici, c'est aussi voir des jeunes sortant de coma retourner au lycée, recommencer à marcher, entendre des parents ravis que leur enfant qui restait cloîtrée à la maison raconte de nouveau ses journées d'école, les brouilles avec ses amis ou demande à sortir.

Vous travaillez également avec des soignants dans cet « établissement » complexe. Quels types de soignants ? Qu'est-ce que cela induit et qu'est-ce que cela procure comme enrichissement professionnel sur sa propre pratique ?

Ma fonction est centrale dans l'établissement, je travaille avec tout le monde. Je vais au staff des services de rééducation, je participe à la commission des dossiers d'un service de psychiatrie, je participe aux synthèses pour les patients de rééducation neurologique et je fais partie du comité de direction de l'établissement. C'est très riche. J'ai appris beaucoup de choses mais j'ai surtout appris le travail collectif et institutionnel. Les jeunes ne sont pas « nos élèves », ni « leurs patients », ce sont « nos patients-élèves ». Je vais reprendre les paroles du Docteur Lesieur, président de la commission médicale centrale, qui disait : « Pour élever un enfant,

il faut tout un village ». Le « soins-études » est une approche transdisciplinaire. La transdisciplinarité travaille autour d'objets complexes. Elle relie des différentes disciplines de manière à atteindre le même objectif à travers des activités très variées. On « aborde » le « patient-élève » en entremêlant les champs de compétences.

Reprendre contact avec les études permet un retour à la vie et à la réalité : « je vais à l'école, j'ai des copains ». Les équipes médicales vont utiliser cette confrontation à la réalité adaptée pour « soigner » le jeune. Par exemple, les psychiatres vont s'appuyer sur une difficulté rencontrée en classe pour travailler sur un symptôme. L'équipe pédagogique va se servir d'informations médicales pour adapter sa pratique pédagogique et éducative. Après quatre ans dans cet établissement, je possède beaucoup plus de cordes à mon arc pour répondre aux besoins des élèves.

Y a-t-il un projet d'établissement spécifique pour le centre ou est-il traité en annexe du projet du lycée de Domont ?

Nous avons écrit un projet d'établissement pour l'annexe. Ce projet a été présenté au conseil d'administration du lycée et fait partie du projet global du centre médical.

Ce projet a deux grands axes : mieux répondre aux besoins des élèves et faire

connaître l'établissement. En revanche, je n'ai pas de contrats d'objectifs.

Pouvez-vous raconter quelques moments forts originaux de l'établissement (et leurs enjeux) ?

Une fois par an, le service des études organise une sorte d'olympiades. Tous les patients qui le peuvent sont présents. Il y a une rencontre sportive par groupe avec des « patients-élèves » valides ou pas, des soignants, des personnels administratifs et des professeurs. C'est à la fois un grand moment de convivialité et un moment de découverte d'activités sportives adaptées (basket fauteuil, es-crime fauteuil, boccia).

Et puis il y a la lettre écrite par Suzanne le jour de son départ, après 18 mois d'hospitalisation précédés de deux ans de déscolarisation, où elle remercie les professeurs qui lui ont redonné l'envie d'apprendre et la sérénité en entrant en cours mais aussi la vie scolaire pour sa compréhension et ses encouragements. Une lettre, comme celle-là, nous « re-booste » pour un moment !

Il y a un pôle d'insertion (ou comment travailler mieux avec des spécialistes de l'insertion et l'orientation ; un appui pour les stages).

Effectivement le CMPJA a en son sein, un service exceptionnel envié par tous



les établissements de la Fondation. Ce service compte 7 personnels qui travaillent à l'insertion ou la réinsertion des patients et des stagiaires du centre de reclassement professionnel.

Les cinq chargées de mission étudient la faisabilité d'un retour à l'emploi ou dans la formation d'origine, aident à l'élaboration d'un nouveau projet professionnel en s'appuyant sur les évaluations et constats faits par le service des études. Elles travaillent avec les cinq services de médecine.

Nos élèves de bac pro utilisent leur savoir-faire pour rechercher les stages et tester les possibilités de poursuite d'études en alternance. C'est également dans le cadre d'un travail conjoint avec le pôle insertion, les services de soins et le service des études que sont travaillées les questions du deuil des études, pour certains « patients-élèves » très malades, et de l'entrée en ESAT.

En revanche, nous emmenons nos élèves de classes ordinaires au CIO de Sarcelles et un COP se déplace au CMPJA pour des entretiens individuels.

Quelles sont les autres particularités du poste de directrice des études ?

Être à la tête du service des études est formateur car il faut apprendre à tout faire.

L'annexe du lycée fonctionne comme un EPLE : je suis le film annuel des personnels de direction. J'ai les mêmes outils : le portail ARENA, une application d'emploi du temps, de gestion de vie scolaire... Nous faisons des conseils de classe par trimestre ou par semestre en fonction des classes. Les élèves de 3^e font un stage d'observation et les élèves de bac pro font leurs 22 semaines de PFMP.

Je suis chef de centre pour le CFG, le DNB série générale et professionnelle, le BEP MSA, le bac pro GA et bientôt le DILF.

Mais je n'ai pas d'agent, donc j'apporte moi-même les copies dans les centres de correction ; je n'ai pas de chef de travaux mais seulement une enseignante de bac pro, déchargée 1 h30 par semaine pour la coordination tertiaire. Je prépare les bons de commande avant

de les transférer au lycée, je règle directement les problèmes avec le service technique.

Je n'ai pas de CPE et j'ai une seule AED ; je fais beaucoup de vie scolaire. Je rencontre les familles seule ou en présence des enseignants. Nous avons régulièrement des « personnalités » de l'Éducation nationale ou du monde de la Santé qui viennent visiter l'établissement, il faut pouvoir expliquer et présenter ce que l'on fait.

L'une des tâches les plus chronophages est le lien avec les établissements de référence. Par exemple, un élève de 4^e arrive suite à une opération du dos. Je contacte l'établissement d'origine pour donner la durée de la prise en charge ici, le nom du professeur principal et les mails académiques des enseignants qui interviennent auprès du jeune, de manière à permettre un échange entre les deux enseignants de la discipline. Mais cela ne fonctionne pas toujours. Je perds énormément de temps pour identifier le correspondant dans l'établissement d'origine. Nous sommes sur une histoire de personnes. Il peut se passer un mois avant que je puisse relancer sur le fait que tel professeur de l'autre établissement n'a pas pris contact. Il y a un manque de réactivité des uns et des autres, préjudiciable pour le jeune.

Alors, ce poste est complexe et requiert des compétences et des qualités particulières. Lesquelles ?

Il faut avoir une capacité d'analyse des besoins des « patients-élèves » et une capacité d'adaptation pour identifier ceux du jeune et, dans le même temps, étudier la faisabilité au niveau des professeurs et de leurs charges de travail (nombre d'élèves, nombre de contenus différents, comportement du jeune).

Le directeur des études doit en permanence s'interroger sur le sens de la prise en charge pédagogique dans le projet thérapeutique global. Si le projet a du sens, le directeur des études est capable d'expliquer, de rassurer les professeurs, les élèves et les familles.

Fazia Lamhene, directrice des études à la clinique Dupré, lors de la journée d'accueil des nouveaux enseignants de la Fondation, a très bien expliqué dans quelle situation permanente était le di-

recteur des études. Elle s'est appuyée sur le concept de zone d'incertitude de Michel Crozier. Nous travaillons sur des projets mouvants. Nous devons agir en fonction du jeune que nous avons en face de nous à un « instant T ». Tout n'est pas prévu à l'avance. La structure offre une plus grande liberté pédagogique mais notre petite voix de personnel de direction nous rappelle la normalité, celle énoncée par l'institution. Est-ce que les aménagements des conditions d'examen sont suffisants ? Est-ce qu'il est pertinent d'accorder des absences en cours de mathématiques pour un élève de première S ? Le directeur des études est très sollicité par les uns et les autres et seul au sein de la clinique. Pour pallier cet isolement, il est primordial d'avoir un réseau de collègues sur qui compter au sein du département et/ou de la Fondation et avec qui nous pouvons échanger. J'en profite d'ailleurs pour les remercier.

Le directeur des études doit posséder des qualités relationnelles diverses : aimer travailler en collectif, être à l'écoute des élèves et des professeurs, être pragmatique pour faire passer ses idées auprès des médecins et des soignants.

Pour conclure, j'aimerais dire que je suis ravie d'occuper un poste si particulier où je peux expérimenter et où la remise en question est régulière. C'est autant d'expertises que je pourrai réinvestir par la suite... □

*Propos recueillis par Marianne VIEL
Permanente
marianne.viel@snpden.net*

Quand les parents décident

Voilà un an paraissait le rapport d'étape consacré au « suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège » par les deux inspections générales. À quelques mois du bilan final, nous avons demandé à Jean-Jacques Fito, principal du collège Vauban de Belfort, et à Claire Charbonnel, proviseure du lycée professionnel Auguste Aymard au Puy-en-Velay, de nous livrer leur analyse et leur témoignage sur les premiers effets de l'expérimentation.

Collège Vauban :
« les professeurs se positionnent en conseillers plus qu'en prescripteurs »



Comment le collège Vauban est-il entré dans l'expérimentation ?

Le collège Vauban est situé en éducation prioritaire et c'est à ce titre que nous avons été sollicités par le DASEN du Territoire de Belfort en juillet 2013. Il souhaitait constituer un échantillon

de trois établissements représentatifs de leurs spécificités (un de centre-ville, un REP et un de commune rurale) pour conduire simultanément cette expérimentation. Cette démarche présentait pour nous l'intérêt d'avancer conjointement, la mise en œuvre du dispositif étant ponctuée d'échanges de pratiques réguliers.

A-t-elle suscité des réticences et des inquiétudes ?

Je bénéficiais d'un contexte favorable, avec une dynamique d'établissement portée par une équipe pédagogique très investie, innovante, soudée et stable, dont les membres partagent une culture commune de l'accompagnement

ment ; des élèves les plus en difficulté, faisant valoir dans le même temps de hautes exigences scolaires et comportementales. Mais s'il n'y eut pas de réaction hostile de la part des professeurs, et notamment des professeurs principaux de 3^e, certaines fortes préoccupations furent exprimées :

- quel moyen d'incitation au travail allait subsister pour pousser les élèves peu investis dans leur travail et prétendant pourtant à une orientation en 2GT ?
- n'allait-on pas laisser aller à l'échec des élèves souhaitant s'orienter en 2nde GT tandis qu'ils ne disposent absolument pas des aptitudes requises pour cette voie d'orientation ?
- n'allait-on pas créer des difficultés supplémentaires aux équipes en LGT et détourner de l'enseignement professionnel des élèves qui y réussiraient bien mieux ?
- *quid* de l'avenir des filières de l'enseignement professionnel si trop peu d'élèves devaient emprunter cette voie ?

Les parents d'élèves, pour leur part, manifestèrent des interrogations quant à leur capacité à assumer la responsabilité du choix final : seraient-ils suffisamment informés (niveau requis, connaissance des filières, aptitudes de leurs enfants, adéquation entre le projet final et le choix de l'enfant) pour faire le « bon » choix ? Sauraient-ils résister à des demandes d'orientation inadaptées de la part de leur enfant ? Leurs enfants réussiraient-ils à faire preuve de motivation au travail si le choix est déjà acté dès le début de la 3^e ?

L'expérimentation a-t-elle modifié la relation avec les parents ?

Nous étions déjà engagés dans une démarche de renforcement des relations

de l'orientation...

entre les professeurs et les parents d'élèves. Les remises de bulletins trimestriels en main propre au premier et second trimestres, par exemple, avaient déjà été instituées, en complément des traditionnelles rencontres avec les professeurs principaux en début d'année et des rencontres parents-professeurs de mi-trimestre. Laisser aux familles le libre choix de la voie d'orientation après la 3^e a encore amélioré la relation avec les familles. D'une certaine manière, cela l'a détendue. D'entrée, les professeurs se positionnent en « conseillers » plutôt qu'en prescripteurs. Cela change la donne car de nombreux parents ont conservé de leur vécu d'élève le souvenir d'un rapport parfois conflictuel avec les enseignants, générateur de frustrations, toujours asymétrique. Cette nouvelle façon d'organiser l'information et le conseil en orientation de leur enfant leur a permis de se saisir de la notion de projet individuel à co-construire et d'établir une relation de confiance avec les professeurs.

Quels changements l'expérimentation a-t-elle entraînés au niveau du collège ?

Remettre la décision d'orientation entre les mains des familles a fait émerger les lacunes du dispositif antérieur d'information et d'accompagnement des élèves dans la construction de leur projet de formation. Plutôt qu'une démarche continue, progressive et individualisée, s'était constitué progressivement un *patchwork* d'actions d'information disparates, trop tardives dans le cursus des élèves et peu coordonnées entre elles, touchant le plus souvent de manière indistincte l'ensemble des élèves et un nombre trop res-

treint de personnels de l'établissement. La responsabilité dans la décision finale a généré chez les parents d'élèves une demande accrue d'informations, et nous avons ainsi reconsidéré l'ensemble du dispositif d'information à l'orientation à leur attention. L'expérimentation, et les textes sur la mise en œuvre du parcours d'avenir sortis à point nommé, ont ainsi conduit à requalifier l'ensemble des besoins à destination des élèves, des parents et des personnels.

Avez-vous modifié votre manière d'accompagner les élèves, particulièrement les plus fragiles d'entre eux ?

La co-construction du projet d'orientation des élèves dont les résultats étaient les plus fragiles a effectivement nécessité des mesures d'accompagnement pédagogique adaptées à la situation de chaque élève. Pour les professeurs principaux ou la direction, il est aussi devenu plus facile d'en faire valoir l'intérêt auprès des parents et des élèves en vue de telle ou telle orientation : aide aux devoirs, soutien disciplinaire ou méthodologique, mini-stage en LP ou en entreprise, tutorat, travail sur l'estime de soi, les mesures sont nombreuses et variées.

Nous avons également mis en œuvre un partenariat avec le service jeunesse de la ville de Belfort et la mission locale pour la mise en place d'un projet d'accompagnement des élèves les plus en difficulté afin de consolider la construction de leur projet d'orientation. Ce programme englobe des thématiques comme l'insertion professionnelle, la découverte de l'entreprise, le lien entre la formation et l'emploi... Il relie la découverte de ces

thématiques au développement de compétences et de savoir-être associés aux cinq domaines du socle commun (ex. : réaliser un CV, une lettre/français). Un accompagnement individuel de certains élèves a été programmé lors de la recherche de l'entreprise d'accueil du stage d'initiation au monde de l'entreprise. Enfin, un dispositif « DETOUR » (dispositif d'enseignement, de tutorat, d'orientation utile à la réussite) a été expérimenté pour les élèves en situation de pré-décrochage scolaire. Il prévoit, outre un tutorat, de courtes périodes d'initiation professionnelle en lycée professionnel, CFA ou en entreprise et des modalités d'enseignement adaptées.

L'anticipation de la construction du parcours : il est devenu évident que plus la mise en mouvement des élèves dans leur projet d'orientation est précoce, moins on a de risque d'en retrouver certains sans projet réel en fin de 3^e. À cette fin, de nombreuses actions ont été anticipées dans le cursus des élèves : les mini-stages, les séances d'information de la COP, cheville ouvrière du parcours d'avenir au côté des professeurs principaux, le stage en entreprise, le dispositif « un jour en première » pour les élèves de 3^e...

Quel devenir pour cette expérimentation ?

Il reste encore beaucoup à faire. Il est certain que la réforme du collège ouvre de nouvelles possibilités. La mise en œuvre prochaine de l'EPI « monde économique et professionnel » inscrira mieux encore qu'aujourd'hui dans les enseignements les problématiques du monde du travail,

de la sphère économique et de l'emploi. L'accompagnement personnalisé généralisé à tous les niveaux ouvre aussi de nouvelles perspectives.

Il est comme inscrit dans le sens de l'histoire que cette expérimentation visant à laisser aux familles le libre choix de la voie d'orientation après la 3^e se généralisera peu à peu. D'autres établissements du département, initialement non concernés, se sont lancés d'eux-mêmes dans cette démarche. Pour les familles, elle semble désormais aller de soi. Pour les professeurs, la chose est entendue et vécue positivement. Pour les élèves, elle n'a pas entraîné de dérive. L'augmentation, tant redoutée, des flux d'orientation en 2nde générale et technologique aux dépens de la 2nde professionnelle ne s'est pas produite. Faut-il y voir le signe d'une certaine efficacité de la démarche ?

Dans sa note d'information n° 47 (décembre 2015), la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance précise : « une nouvelle procédure d'orientation en fin de collège, expérimentée depuis la rentrée scolaire 2013 dans une centaine d'établissements publics, confère à la famille un pouvoir de décision en dernier ressort. À l'issue de la première année, cette expérimentation n'entraîne pas, en moyenne, d'augmentation ou de diminution majeure des taux de passage vers la seconde générale et technologique ou le second cycle professionnel. Ce constat reste valable une fois les collèges répartis dans des groupes correspondant à leur culture d'orientation des élèves ». [...] « L'observation sur quatre années des taux de passage en second cycle GT et en second cycle professionnel des collèges expérimentateurs ne permet pas de noter de changements directement liés à la première année d'expérimentation. Au-delà d'une légère baisse du taux moyen de passage dans la voie professionnelle, ces collèges semblent suivre les tendances nationales. »

www.education.gouv.fr/cid96254/l-experimentation-d-une-nouvelle-procedure-d-orientation-en-fin-de-college.html

La mise en œuvre de l'expérimentation en Haute-Loire

L'analyse de Claire Charbonnel, proviseure du lycée professionnel Auguste Aymard, agglomération du Puy en Velay.



Quel regard sur l'expérimentation du choix laissé aux parents dans le département ?

En Haute-Loire, l'expérimentation triennale a concerné un échantillon de collèges volontaires et représentatifs de nos territoires, avec des problématiques très différentes entre les micro-unités montagnardes, les collèges semi-urbains, et les gros établissements de centre-ville. J'ai connu l'expérimentation en tant que principale d'un collège rural mais également en tant qu'animatrice du bassin de formation. Je partage largement les constats et les analyses de Jean-Jacques Fito, même si l'accueil réservé à l'expérimentation par certains professeurs n'a pas toujours été aussi positif !

Dans notre département, l'expérimentation a pu s'appuyer sur les multiples actions concernant l'orientation qui ont été effectuées dès les premiers dispositifs lancés (PDMF, PIODMEF...) au niveau des bassins de formation. La mutualisation des moyens favorise la multiplicité des actions et la diversité des interve-

nants. Ces derniers sont sollicités de façon précise avec un objectif : présentation de cursus scolaires et professionnels, de filières de formation, ciblant soit les élèves durant le temps scolaire, soit les élèves et leurs parents après les heures de classe, forum post-3^e (élèves de 4^e invités), post-Bac, nuit de l'orientation, portes ouvertes des lycées le même jour, présentation des formations post-3^e en collège, accueil des anciens élèves lors de la remise de diplôme ou des portes ouvertes (PO)..., formation de bassin des professeurs principaux de 3^e, rencontre avec les professeurs de lycée (document de liaison inter cycle avec les principales exigences du lycée LEGT ou pro).



Quels sont les changements induits par l'expérimentation ?

Chronophage au premier abord, la démarche induite par l'expérimentation permet un gain de temps en fin d'année au moment de l'orientation post-3^e. Elle a conduit à un renforcement du travail en équipe et à une évolution significative de la relation avec les parents et avec les élèves. On a pu observer une prise de conscience des enjeux du travail scolaire pour les élèves et les parents mais aussi des réalités de l'orientation : places en tension, imaginaire confronté à la réalité, obligation de rechercher l'information réelle non stéréotypée, etc. On note également des changements dans les pratiques des enseignants, qui se positionnent davantage comme des professionnels de l'éducation et de la pédagogie, usant d'un ton modéré et calme, et faisant valoir aux parents d'élèves des arguments uniquement factuels.

Peut-on évaluer l'impact de l'expérimentation sur les trajectoires des élèves au lycée ?

Il reste très faible du fait du petit nombre de collèges inscrits dans l'expérimentation. L'évaluation serait peut-être différente si le

dispositif était généralisé. Par ailleurs, aucune information n'est recherchée par les lycées sur les modalités de prise de décisions en matière d'orientation en fin de 3^e. Donc, les décisions d'appels rendues, ou celles prises par des parents campés sur leur position du fait de l'expérimentation, ne sont pas connues. De plus, les proviseurs ne souhaitent pas de fléchage de ce type, qui semble, à cette petite échelle, un indicateur peu fiable. Hors dispositif, les principaux régulent, de fait, au sein des conseils de classe les éventuels appels demandés par les professeurs, la décision finale leur appartenant.

Enfin, force est de constater que les collèges qui ont des taux d'affectation choisis et réussis proche des 100 % (contrairement aux faux vœux 1) sont ceux qui construisent les parcours d'orientation, qu'ils relèvent ou non de l'expérimentation « dernier mot aux parents ». *In fine*, la co-construction du parcours d'orientation avec les différents acteurs au sein du collège semble avoir plus de répercussion au niveau des lycées que la seule décision d'orientation laissée aux parents, à ce stade de la phase expérimentale. Mais il est vrai que le renforcement de cette co-construction est rendu indispensable lorsque ce sont les parents qui sont décisionnaires ! □



Propos recueillis par
Julien MARAVAL
Commission éducation
et pédagogie
jul_maraval@yahoo.fr

Les principales observations du rapport

« Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège »

RAPPORT D'ÉTAPE CONJOINT
IGEN/IGAENR - N° 2014-073
DE SEPTEMBRE 2014

Le rapport est consacré à la première année de mise en œuvre de l'expérimentation consistant à laisser la décision d'orientation finale aux responsables légaux des élèves de troisième, ce de manière dérogatoire et pour une durée de trois ans. Elle concerne 12 académies et une centaine de collèges. Le cahier des charges de l'expérimentation identifiait quatre principaux « effets attendus » :

- une meilleure reconnaissance de la place des parents et l'affirmation du principe d'une coéducation dans le domaine de l'orientation ;
- une meilleure implication des parents dans l'appropriation du parcours scolaire de leur enfant ;
- une revalorisation de la voie professionnelle dès lors qu'elle serait davantage choisie et non subie ;
- une évolution des pratiques d'évaluation, notamment la prise en compte des compétences autres que strictement scolaires dans la construction du parcours d'orientation, ce qui amènerait à distendre la relation entre notation et choix exprimé.

Ces différents points ont guidé les observations de la mission. Comme les inspecteurs généraux le reconnaissent eux-mêmes, ils ont disposé de peu de temps pour mener à bien leur travail, et cela s'en ressent dans un rapport à la tonalité parfois « impressionniste ». Les principaux éléments mis en lumière sont les suivants :

- une stabilité globale des intentions d'orientation par rapport aux années antérieures ;
- une évolution du regard porté par les équipes sur les parents et une « prise de conscience de la nécessité de participer à la connaissance du devenir des élèves à l'issue du collège » ;
- une expérimentation globalement appréciée par les équipes et par les parents qui, « conscients d'une responsabilité nouvelle, sont demandeurs d'un dialogue renforcé ».

Parmi les « points d'attention » identifiés par la mission, citons les réserves, que nous partageons, vis-à-vis de la locution « dernier mot aux parents », qui induit l'idée d'un affrontement entre les uns et les autres ; la question des continuités entre collèges et lycées, encore trop peu abordée ; la faible prise en compte d'une réflexion sur les modalités d'évaluation des élèves et le fonctionnement des conseils de classe ; enfin la question sensible du couple orientation/affectation.

J. M.

Le divorce école/parents

Direction : votre dernière étude vient d'être rendue publique. Pourquoi ce titre « Le divorce école/parents en France ; mythe et réalité en 2015 » ?

Georges Fotinos : Le cadre général de cette recherche a pour objectif d'apporter des réponses à la question, depuis des années, récurrente : existe-t-il réellement un divorce entre les parents d'élèves et l'école en France ? Et si oui, quelles en sont les formes et les manifestations ? À noter au passage que les réponses à ces questions concernent directement : 17 millions de parents d'élèves de l'enseignement public, 11 millions d'élèves, et près de 800 000 enseignants, personnels d'éducation, d'inspection, d'éducation et d'orientation.

Les réponses sont loin d'être simples. En amont, il est important d'observer que ce sujet, tant dans l'opinion publique que chez un nombre non négligeable d'enseignants, de parents et de politiques, est souvent perçu à travers une panoplie d'idées reçues peu nuancées confinées à des certitudes construites le plus souvent à la suite de « faits divers » ou d'expériences personnelles.

Mais alors comment avez-vous fait pour dépasser ces difficultés et aboutir à apprécier et décrire au plus près cette réalité ?

GF : Vous remarquerez que sur ce sujet les recherches sont nombreuses mais qu'elles « pêchent » toutes sur le point de ne porter que sur l'observation et/ou l'interrogation d'un seul des deux partenaires, alors que ce domaine est particulièrement dialectique. Dès lors il nous

est apparu nécessaire pour approcher globalement cette « réalité » de questionner directement et collectivement les acteurs principaux de ce partenariat école/parents sur la qualité, les modes et la nature de leurs interrelations.

Pour ce faire nous avons successivement interrogé (de 2013 à 2015) avec le même questionnaire les directeurs d'école, les chefs d'établissement, les parents d'élèves (10 000 réponses) et ensuite croisé les résultats afin de les comparer. Nous avons fait appel à l'institut de sondage Opinion way et au cabinet d'études Vitruvian consulting. Ce travail a permis de mettre pour la première fois en évidence les divergences et les convergences d'opinions et de pratiques entre les responsables d'établissement et les parents d'élèves dans le domaine du partenariat école/parents. Les résultats sont à la fois surprenants, inquiétants et rassurants.

Quels sont les résultats concernant les collèges et les lycées et pourquoi les qualifiez-vous ainsi ?

GF : Les quelques résultats significatifs de l'enquête aux parents qui suivent vous donnent des réponses.

1 parent sur 2 de collège et de LEGT et 7 parents sur 10 de LP considèrent que les enseignants de l'établissement de leur enfant ne font pas l'effort nécessaire pour avoir une relation positive avec les parents.

1 parent sur 4 de collège et de LEGT et plus d'1 parent sur 3 déclarent que le responsable de l'établissement a été harcelé au cours de l'année 2014-



Georges FOTINOS
Chercheur en géographie, membre fondateur de l'observatoire des rythmes des temps de l'enfant et du jeune (ORTEJ)

2015, 1 parent sur 4 de collège et de LEGT et 4 parents sur 10 de LP qu'il a été insulté ; 1 parent sur 5 de collège et de LEGT et 1 parent sur 3 de LP qu'il a été menacé ; 5 parents sur 10 de collège, 4 parents sur 10 de LEGT et 6 parents sur 10 de LP répondent que les parents ne se sentent pas concernés par la vie de l'établissement.

83 % des parents de collège et de LEGT et 75 % de parents de LP répondent que les parents respectent l'autorité du responsable d'établissement sur leurs enfants.

54 % des parents de collège, 50 % des parents de LEGT et 48 % de parents de LP indiquent que le climat de l'établissement de leur enfant est excellent ou bon.

65 % des parents de collèges et de LEGT et 57 % des parents de LP déclarent que les parents inculquent à leurs enfants le respect des valeurs de l'école républicaine.

Quant aux convergences et divergences d'opinions et de pratiques, on enregistre

des rapprochements portant notamment sur le respect du chef d'établissement, la qualité des relations enseignants/parents, l'importance des agressions des parents envers les chefs d'établissement, le désintérêt des parents pour la vie de l'établissement et de fortes différences d'appréciation sur le dialogue positif avec les enseignants, l'information donnée par ces derniers aux parents, la capacité d'aide des parents à la maison.

OPINIONS CONVERGENTES

« Les parents respectent l'autorité du chef d'établissement sur leurs enfants »

	COLLÈGE		LEGT		LP	
	PERDIR	PARENTS	PERDIR	PARENTS	PERDIR	PARENTS
OUI	83 %	83 %	89 %	83 %	84 %	75 %
NON	17 %	17 %	11 %	16 %	16 %	25 %
NSP	-	-	-	1 %	-	-

Parents : sondage Opinion Way

« Les parents ne se sentent pas concernés par la vie de l'établissement »

	COLLÈGE		LEGT		LP	
	PERDIR	PARENTS	PERDIR	PARENTS	PERDIR	PARENTS
OUI	47 %	49 %	46 %	43 %	67 %	63 %
NON	53 %	51 %	54 %	55 %	33 %	37 %
NSP	-	-	-	2 %	-	-

Parents : sondage Opinion Way

OPINIONS DIVERGENTES

« Les enseignants ne font pas le nécessaire pour avoir une relation positive avec les parents »

	COLLÈGE		LEGT		LP	
	PERDIR	PARENTS	PERDIR	PARENTS	PERDIR	PARENTS
OUI	26 %	48 %	33 %	51 %	39 %	69 %
NON	74 %	51 %	67 %	48 %	61 %	31 %
NSP	-	1 %	-	1 %	-	-

Parents : sondage Opinion Way

« Les parents savent ce qu'il faut faire pour aider leurs enfants à la maison »

	COLLÈGE		LEGT		LP	
	PERDIR	PARENTS	PERDIR	PARENTS	PERDIR	PARENTS
OUI	30 %	55 %	35 %	51 %	19 %	63 %
NON	70 %	45 %	65 %	49 %	81 %	34 %
NSP	-	-	-	-	-	3 %

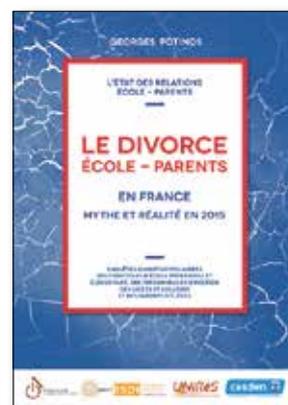
Parents : sondage Opinion Way

Pour cette étude vous avez ouvert un chapitre « contributions au débat ». Pourquoi ? Et qui sont ces contributeurs ?

Au regard de l'importance de la population française concernée et des changements que provoquerait la mise en œuvre dans notre système éducatif d'une véritable « coéducation », il m'a semblé indispensable de connaître le positionnement, sur ce sujet, des principales organisations syndicales et associatives concernées ainsi que celui d'universitaires⁽¹⁾ dont les travaux font autorité en la matière. Deux interventions particulièrement « décapantes » complètent cette présentation, d'une part, celle du président du Conseil économique social et, d'autre part, celle de l'OCDE. À cette occasion, je tiens à remercier le SNPDEN, son secrétaire général et son secrétaire général adjoint qui ont soutenu ce projet du début à la fin.

Quelle conclusion tirez-vous de ce travail de 3 ans ?

Le contrat entre les parents d'élèves et l'école n'est pas rompu mais plusieurs signaux très inquiétants mis en évidence par cette étude indiquent qu'il est en danger. Ne rien faire relèverait pour le moins d'une inattention coupable. À partir des convergences et divergences entre les « protagonistes », désormais bien cernées, des solutions existent. L'avenir de notre école publique et républicaine comme celui de notre « vivre-ensemble » en dépendent sûrement. □



1 - Organisations : OCDE, SNES, SE-UNSA, SNUIPP, SGEN-CFDT, SNPDEN, SIEN-UNSA ;
- Universitaires : Michel Serres, Philippe Jeammet, Philippe Meirieu, Gérard Neyrand, Denis Meuret ;
- Associations : Prisme/UPP (universités populaires de parents), AGEEM, PEP, CLAVIM.

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 Marianne Viel,
permanente au
SNPDEN
marianne.viel@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.

Les sciences doivent-elles laisser une place aux croyances dans l'école de la République ?



Jean-Christophe TORRES
Proviseur du lycée Gay Lussac
Limoges

SCIENCES OU CROYANCES : LES ENJEUX D'UNE CONFRONTATION

Comment enseigner les sciences tout en laissant une place aux croyances ? Cette question à caractère tout autant épistémologique que pédagogique est clairement posée dans le cadre du nouveau « livret laïcité » que le ministère de l'Éducation nationale vient d'élaborer à destination des personnels. L'objectif est évident : il s'agit de concilier liberté de croyance et vérité scientifique, respect des convictions individuelles et objectivité partagée, consensus républicain et adhésions privées. Au-delà de ces questions, c'est bien l'enjeu de l'intégration qui se joue à travers de telles problématiques. Car la République ne tient que par un socle de représentations partagées sur ce qu'est l'homme et le monde, sur ce qui fonde une vérité scientifique et la différencie des simples opinions – par essence potentiellement porteuses de divisions et de conflits. L'alternative entre

l'assimilation ou l'inclusion se noue ici autour du statut de cette vérité : les « savoirs enseignés » doivent-ils ménager une place aux croyances privées en leur reconnaissant une légitimité, les « incluant » ainsi dans le corpus des hypothèses recevables ou, à défaut, audibles dans le cadre institutionnel de l'école publique ? Le risque serait alors de perdre l'unité sociale, noyée au sein de disparités culturelles à caractère religieux et identitaire. Le danger serait également de faire reculer la raison, l'exigence du rationnel et du raisonnable, au profit de systèmes de représentation incompatibles avec le critère de la vérité objective et des valeurs consensuelles. Ou bien faut-il, à l'inverse de ce positionnement, jouer la carte de l'unanimité en bannissant de l'enseignement de telles représentations du monde, contraires dans la forme comme dans le fond à toute conception scientifique ? Dans cette seconde hypothèse, tout élève doit bien « assimiler » les connaissances scientifiques en substitution à toute autre. Le risque, inverse du précédent, serait ici de susciter un repli communautariste, un divorce consommé entre l'école républicaine et des valeurs présentées ouvertement comme incompatibles et irréconciliables avec les siennes.

SUR LA HIÉRARCHIE DES CONVICTIONS

L'alternative est donc tranchée entre deux voies radicalement

inverses, entre deux soucis également légitimes. D'une part, l'exigence de paix sociale et les difficultés d'intégration rencontrées par certaines communautés invitent à l'esprit de tolérance et à l'ouverture aux différences. D'autre part, la réalité même des enseignements et le fondement historique de notre culture occidentale nous obligent à sanctuariser le seul critère de la raison comme le socle absolu de toute forme d'apprentissage scolaire. Le « livret laïcité » adopte alors, sur un tel sujet, une approche pour le moins ambiguë. Le chapitre IV, consacré à la thématique « laïcité et enseignements », commence par une distinction vertueuse et opportune :

« Il revient aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école de montrer que les savoirs enseignés sont le fruit de la démarche scientifique de l'historien et montrer aux élèves la distinction entre savoir, opinion ou croyance. Distinction entre croire et savoir : ce qui peut être cru ne dépend pas de l'enseignement scolaire de l'école laïque mais appartient à la liberté de conscience, de croyance de chacun ».

Fait notable : la responsabilité de porter ce message laïc incombe ici à la direction des établissements scolaires, non nominativement aux enseignants. Un tel positionnement distingue de fait – conséquemment ou non ? – le vecteur privilégié d'un tel objectif de

l'enseignement proprement dit – ou affiche pour le moins une certaine distance « administrative » entre ceux qui enseignent effectivement et ceux à qui s'adresse prioritairement l'exigence « laïque ». Signe d'un malaise? Peut-être, si l'on poursuit la lecture où l'on tombe, interdit, sur la suite du propos :

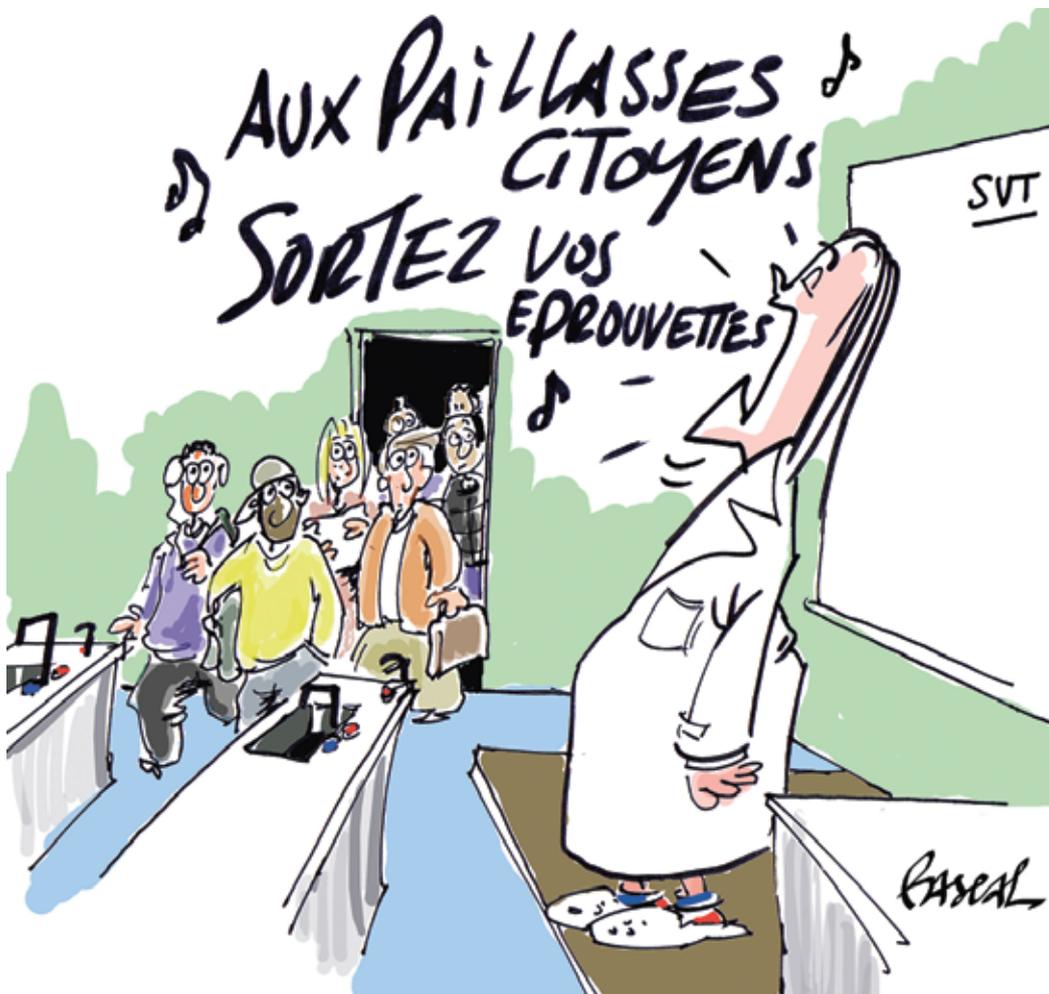
« Il faut pouvoir éviter la confrontation ou la comparaison du discours religieux et du savoir scientifique. Dans les disciplines scientifiques

(SVT, physique-chimie...), il est essentiel de refuser d'établir une supériorité de l'un sur l'autre comme de les mettre à égalité. »

L'embarras implicite de ce texte pour le moins confus transparait dans ses contradictions formelles. D'une part, et dans la même phrase on déclare qu'il n'y a pas de supériorité de la science sur la religion, d'autre part, on décrète qu'il ne faut pas les mettre à égalité... Un tel galimatias trahit une

inexactitude intellectuelle. Car, comment enseigner les sciences sans les différencier nettement des convictions irrationnelles et immédiates? Comment définir la vérité même dont la foi est porteuse sans distinguer une erreur à caractère scientifique d'un simple préjugé? Car on sait depuis un certain Karl Popper, que la vérité scientifique n'est pas exempte d'erreurs. Toute l'histoire des sciences est même celle des erreurs, corrigées et heuristiquement surmontées par de nouvelles

théories. Mais le statut de l'erreur, en sciences, est celui de la *falsifiabilité*: une hypothèse est scientifique à partir du moment où il est rationnellement possible d'en établir – par preuve empirique ou démonstration – le caractère erroné. On peut ainsi « prouver » que le darwinisme est faux – et de nombreux travaux, dont ceux de Gould, en ont infléchi certains éléments essentiels. On ne peut pas, à l'inverse, prouver ou invalider une théorie créationniste qui ferait intervenir une volonté divine contre la thèse de l'évolutionnisme... Et il existe bien, à partir de ce critère, une différence *qualitative* entre des arguments scientifiques et des représentations religieuses. La supériorité des premiers tient à leur dimension rationnelle, c'est-à-dire à la possibilité de les invalider en raison. Les certitudes religieuses restent en revanche proprement indiscutables: elles reposent sur une adhésion privée dépourvue de justifications susceptibles d'être partagées par raisonnement – c'est-à-dire par tous. Kant indique ainsi qu'elles sont « subjectivement suffisantes » – ce sont des convictions qui ont valeur de certitude pour qui les possède – mais « objectivement insuffisantes » – elles sont proprement indémonstrables et infalsifiables: et donc incommunicable à qui ne les partage pas. La valeur des vérités scientifiques repose sur leur capacité à être rationnellement partagées par tout individu



« de bon sens » et à mieux nous faire agir sur le monde. Celle des vérités religieuses réside d'abord dans leur aptitude à nous faire accéder à une certaine compréhension des réalités humaines inaccessibles à la science – la mort, l'injustice, l'amour... Il existe donc bien une hiérarchie objective entre elles, qui n'obère par ailleurs en rien leur valeur intrinsèque de signification, et qui est marquée essentiellement par la capacité à être mises en partage comme à concevoir un monde commun.

LES DEUX DIMENSIONS DU DÉBAT

Et cette problématique aux enjeux vitaux pour la République possède en fait deux dimensions: l'une est épistémologique et l'autre pédagogique. Sur un plan strictement épistémologique, le premier à avoir tranché le problème n'est autre – et ce n'est donc pas récent... – qu'Emmanuel Kant qui a, selon ses propres termes, « limité le savoir pour faire une place à la foi »⁽¹⁾. Sa critique de la métaphysique repose fondamentalement sur l'idée que les vérités à caractère scientifique restent légitimement circonscrites dans leur objet. La science ne porte et ne doit porter que sur les réalités visibles et matérielles: non sur les problèmes métaphysiques. La question « que puis-je savoir? » trouve donc une réponse qui réduit le champ

d'application de l'intelligence scientifique aux seuls phénomènes de la nature ou – par extension – de la société. Dans ce domaine-là, la science peut déployer ses rets – et elle seule le peut. Mais pour ce qui concerne les autres questions, celles qui tiennent à la condition globale de l'homme et à ses aspirations métaphysiques, la croyance trouve toute sa place et possède toute sa justification. C'est donc bien par l'objet du savoir, plus que par sa nature, qu'il convient de « hiérarchiser » science et croyance. Les sciences sont premières et incontestables en leur royaume qui est celui des réalités matérielles. Le darwinisme est incomparable aux théories créationnistes qui n'ont, sur ce plan, aucune valeur, ni aucune légitimité. Elles sont tout simplement nulles et non avenues, et l'école doit les écarter avec force et sans la moindre nuance. Lorsqu'il s'agit en revanche d'aborder les questions de la destination de l'homme, de la part du hasard – de la contingence – dans l'évolution de son espèce... comme de tout autre sujet à dimension spiritualiste, des idées à caractère religieux – métaphysique – peuvent survenir. Mais il n'appartient pas alors à l'enseignant de les suggérer, ni même de se prononcer sur elles. Elles concernent et renvoient aux convictions personnelles sur lesquelles l'école de la République ne peut ni ne doit trancher.

LAÏCITÉ ET ENSEIGNEMENTS

Sur un plan strictement pédagogique, il incombe donc à tout enseignant de récuser avec la plus entière tranquillité d'esprit des croyances religieuses qui prétendraient indûment « expliquer » des réalités naturelles ou sociales. Il le doit même à tous ses élèves qui sont à l'école de la République comme en un espace préservé de tout particularisme idéologique. Mais il importe tout autant – et selon le même principe – de contester de prétendus « savoirs » scientifiques qui se prévaudraient d'un droit à fonder des vérités métaphysiques ou des conceptions éthiques – comme une telle tentation peut, par exemple, poindre chez certains en ce qui concerne la « théorie du genre ». Le seul conseil à donner aux professeurs en matière d'enseignement et de laïcité consiste donc à ne pas confondre – comme hélas le fait quelque peu le « livret laïcité » – les sujets et les questionnements. Oui, il y a bien une hiérarchie entre les savoirs scientifiques et les conceptions religieuses: c'est même le principe d'une hégémonie absolue et indiscutable des premiers sur les seconds que l'école de la République doit porter avec la plus ferme résolution devant les élèves. En revanche et inversement, les croyances ont toute leur place lorsqu'il convient de se pencher sur les questionnements essentiels de notre condition hu-

maine: là où la science n'a et n'aura jamais de réponse légitime et valide à nous apporter, là où l'institution scolaire n'a pas à s'aventurer. L'école ne doit donc pas craindre de « confronter » le discours scientifique et le discours religieux lorsque ce dernier s'arroge indûment la légitimité d'expliquer le monde aux élèves: c'est même désormais une exigence républicaine. La science moderne s'est historiquement construite contre un tel mésusage de la religion qui a par ailleurs toute sa place « dans les limites de la simple raison » (Kant). L'école moderne s'honorait donc, aujourd'hui plus qu'hier, à assumer avec cœur et volontarisme cet héritage pour lequel certains scientifiques – comme par exemple Giordano Bruno qui fut brûlé vif en 1600 à Rome pour avoir défendu le modèle copernicien – ont été amenés, dans un passé qu'il ne faudrait pas trop vite renier, à donner leur vie. □

1 Kant, *Critique de la raison pure*.

Cellule juridique

Procédures disciplinaires :
une évolution constante
au travers du temps

« Pendant longtemps, l'École a été une zone placée en dehors du droit commun, soumise à ses propres règles. Il en est resté l'idée, plus imaginaire que réelle, de sanctuaire, sorte de havre de paix que serait l'École par rapport à la société ». « Jusqu'au début des années 1980, l'école publique a fonctionné dans le respect des règles générales et impersonnelles fixées par les autorités compétentes, mais dans l'indifférence aux usagers en tant qu'individus » (Bernard Toulemonde, inspecteur général, ancien recteur).

À l'interne même, le monde scolaire a fonctionné pendant des décennies sur la base d'un infradroit, fondé sur des coutumes et des règles internes qui faisaient consensus ; dans la classe, la loi était celle du professeur.

Aujourd'hui, la microsociété qu'est l'École est atteinte des mêmes évolutions souvent des mêmes maux que la société ; elle est, pour le domaine qui nous préoccupe, sujette à la pénétration du droit et de la responsabilité. Un mot traduit cette évolution :

- la société se judiciarise quand le droit devient la règle des relations entre les personnes ;
- la juridiciarisation correspond au recours, estimé indispensable, au juge pour réguler les rapports sociaux. Elle s'accompagne de la pénalisation.



Bernard VIEILLEDENT
Coordonnateur de la cellule juridique
bernard.vieilledent@ac-lyon.fr



Assujettie aux règles de droit « faisant grief » à l'intéressé, les sanctions disciplinaires sont de plus en plus l'objet de recours devant le juge administratif, alors même que les recours hiérarchiques restent peu fréquents, signe des temps. « Le seul mot de sanction fait dresser l'oreille de l'avocat, attire l'avocat, un peu comme la *muleta* du *torero* attire l'animal qui va se battre, contraint et forcé, mais de toutes ses forces » (D. De la Garanderie, Bâtonnier de l'ordre des avocats).

Sans oublier que « les élèves sont passés en une vingtaine d'années d'une situation rudimentaire de quasi non-droit à un statut très développé de sujets de droit » (Bernard Toulemonde).

Enfin, les évolutions de la convention européenne des droits de l'homme amendée par plusieurs protocoles (n° 11 et 14) et portées notamment aux articles 6 (droit à un procès équitable) et 9 (liberté de pensée, de conscience et de religion) ont

consacré la reconnaissance et l'application universelles et effectives des droits de l'homme et des libertés fondamentales (1^{er} novembre 1998 et après).

Essayons de parcourir, à partir des textes réglementaires, notamment la loi de décentralisation n° 83-663 du 22 juillet 1983, le chemin parcouru, les évolutions du droit et des pratiques démocratiques concernant le régime des punitions et des sanctions disciplinaires au sein de nos établissements publics locaux d'enseignement (EPL). Remontons un peu le temps en évoquant l'arrêt du Conseil d'État du 5 juin 1946 en matière de discipline scolaire et de pouvoir des chefs d'établissement lequel confirme :

- implicitement, d'une part, que les décisions prises par les autorités collégiales en matière disciplinaire sont des actes administratifs qui relèvent de la compétence du Conseil d'État ;
- d'autre part, que l'autorité des chefs d'établissement s'étend sur leurs

élèves, même lorsque ceux-ci se trouvent hors de l'établissement dont ils font partie.

Ainsi, « la mauvaise tenue de la jeunesse dans les rues de la ville de C. avait donné l'occasion au proviseur d'avertir solennellement ses élèves de sanctions, pouvant aller jusqu'à l'exclusion du lycée, qu'il se proposait de prendre, au cas où les recommandations qu'il leur faisait ne seraient pas observées... Quatre jours plus tard, un élève est surpris désobéissant aux instructions données, il est aussitôt renvoyé ». Le père de l'élève s'est pourvu devant le Conseil d'État qui a considéré : « l'élève... s'est rendu coupable d'une désobéissance manifeste aux instructions (du proviseur), il a commis une faute d'une gravité exceptionnelle qui, dans les circonstances de l'affaire, permettait au proviseur, conformément à l'article 18 de l'arrêté du 5 juillet 1890, de prononcer son exclusion définitive sans avertissement préalable du conseil de discipline ». Les



textes sont alors rares, sans contrainte d'ordre réglementaire formelle.

LA LOI DU 22 JUILLET 1983 : PREMIÈRES ÉVOLUTIONS NOTABLES

Il faut attendre la loi du 22 juillet 1983 pour que s'opèrent des évolutions notables, notamment par la nouvelle répartition des compétences dans le domaine de l'enseignement entre l'État, les départements et les régions. Apparaissent des modifications profondes des règles juridiques :

- création d'une nouvelle catégorie d'établissements regroupant les lycées, les collèges et les établissements d'éducation spécialisée ;
- modification des attributions des chefs d'établissement, redéfinies par le décret n° 85-924 du 30 août 1985 sous la forme d'une double qualité : à la fois représentant de l'État au sein de l'EPL, il est susceptible d'engager la responsabilité de celui-ci devant la juridiction administrative à raison des fautes commises dans l'exercice de ses fonctions, il est également l'organe exécutif de l'EPL.

On retiendra la circulaire interministérielle du 27 décembre 1985 qui indique « qu'à l'égard des élèves, le chef d'établissement dispose d'un pouvoir propre en matière disciplinaire. Ainsi, il prononce seul les sanctions de l'avertissement ou de l'exclusion temporaire de 8 jours maximum de l'établissement, sans préjudice de l'application des sanctions éventuellement prévues par le règlement intérieur. Lorsque le chef d'établissement requiert une sanction plus grave à l'égard d'un élève, il saisit le conseil de discipline qui se prononce ». Notons que, si des modifications sont progressivement apportées aux décrets du 30 août 1985 et du 18 décembre (n° 85-1348) de la même année traitant du conseil de discipline, elles resteront limitées dans leur portée jusqu'aux décrets des 5 et 6 juillet 2000, soit une quinzaine d'années.

Ces nouveaux textes se voudront, entre autres, une réponse « aux difficultés sans cesse accrues des équipes éducatives pour porter remède aux comportements inadaptés, parfois violents de certains élèves... Il a paru utile de renforcer



les réponses apportées par les établissements à ces difficultés, en vue d'éviter un recours systématique aux procédures de signalement à la justice... ».

LES ANNÉES 1990-2000

Les établissements scolaires ont été pendant cette période, fortement mobilisés par :

- les travaux de construction, de restructuration, de rénovation des établissements scolaires pilotés par les collectivités territoriales ;
- la mise en œuvre de la loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989 sur l'éducation qui place l'élève au centre du système éducatif ;
- les nouveaux droits (et obligations) des élèves, notamment le décret n° 91-173 du 18 février 1991 ;
- l'écriture de nouveaux règlements intérieurs d'établissement scolaire, ajustés au droit ;
- les mesures de sécurisation des établissements scolaires ;
- le partenariat École, Justice, Police.

L'introduction progressive du droit au sein des établissements scolaires, de 1997 à 2000, a porté « sur la nécessaire évolution des pratiques en matière de sanction vers plus de cohérence et d'efficacité », comme le souligne la circulaire 97-085 du 27 mars 1997 pour la mise en place de mesures alternatives au conseil de discipline. Ce texte mesure bien l'écart entre l'objectif éducatif

recherché et la réalité du terrain : « ces modalités d'intervention alternatives à la procédure disciplinaire... ne constituent en aucun cas une mesure substitutive à l'application d'une sanction, indispensable dans le cas d'une faute particulièrement lourde. Elles n'excluent pas le recours, en cas d'échec toujours possible, à la convocation du conseil de discipline ».

L'évolution attendue est prudente, mesurée et consciente de la difficulté du terrain. Pourtant, les critiques sur « les mauvaises habitudes des établissements scolaires en matière disciplinaire » fleurissent. Relevons parmi d'autres :

- le rapport de l'inspecteur général Pierre Prum, en 1989 : « ce n'est plus un acte éducatif, mais un tribunal scolaire », à propos des conseils de discipline ;
- *La lettre de l'Éducation* n° 224 du 9 février 1998 sous le titre : la punition victime de ses incohérences : « le système de punition qui a cours à l'école est quasi centenaire. Aujourd'hui l'incohérence et l'inefficacité des sanctions sont flagrantes et génèrent la plupart des conflits qui secouent l'école. La réflexion, récente, puise aux sources du droit en pariant sur son instauration dans le système scolaire. En dépit des habitudes...

Depuis plusieurs années, cette impuissance de l'institution à régler en interne des problèmes de



discipline a été symbolisée par le recours de plus en plus fréquent à l'exclusion. Désarmés face au désintérêt des élèves pour l'école (et son corollaire, le bavardage généralisé), les responsables éducatifs semblent se contenter d'évacuer le sujet à défaut de lui apporter la réponse de fond, redonner du sens à l'école. »

Les termes sont durs, culpabilisants et manichéens: la plupart des manquements des élèves proviendraient donc de l'incohérence et de l'inefficacité des sanctions!

Cependant, même en l'absence, en 1998, de textes réglementaires appropriés, certaines pratiques des établissements scolaires n'étaient pas acceptables. Nous citons le bilan dressé sur 14 000 élèves à la même période, par Éric Debarbieux, responsable du département sciences de l'éducation de l'université de Bordeaux: 69 % de punis l'ont été de manière « illégale » ou sans respect de la procédure, 18 % ont subi des peines infamantes (le coin, le piquet...), 2 % des coups... L'enquête de la direction des lycées et collèges, portant sur presque la moitié de l'année scolaire (1997 à 1998) traitait du recours au conseil de discipline, limité: un collégien sur 1 794 est passé sur cette période, en conseil de discipline, un lycéen sur 5 684, un élève de lycée professionnel sur 1 177. Soit l'équivalent de

deux conseils de discipline par année scolaire et par établissement.

LA PÉNÉTRATION DU DROIT DANS L'ESPACE SCOLAIRE

La pénétration du droit dans l'espace scolaire a suscité de nombreuses réactions comme celle de l'historien Claude Lelièvre au regard, selon lui, de la spécificité de l'espace scolaire « sous peine de ne plus assurer son propre ordre symbolique éducatif et sa spécificité qui doit être un espace particulier de formation progressive, intermédiaire entre la famille, le monde du travail et l'espace politique ». Eirick Prairat, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Nancy relève la même contradiction, « une entrée massive du droit au sein de l'école n'est pas sans poser problème car en rapprochant l'espace scolaire de l'espace public on supprime précisément sa spécificité et, par là même, les conditions effectives de l'action éducative. L'école n'est plus un espace aux modalités de régulation spécifiques fondées sur l'autorité et sur la légitimité de l'institution. Le contexte d'indiscipline et de violence auquel elle se trouve fréquemment confrontée fait que dans le cadre de mesures réglementaires récentes, elle en appelle au droit et à la justice pénale pour répondre à ces défis ».

Cette réflexion peut être éclairée par les propos de Pascale Bruston, magis-

trate, sur la procédure pénale: « la sanction pénale est-elle de portée éducative? Le fondement de la démarche du juge est de respecter la procédure balisée et strictement définie (principes d'organisation, du contradictoire, de la preuve...), le résultat sera peut-être éducatif. Il reste la disposition d'esprit, le positionnement du juge qui doit accepter la loi comme un guide et non comme une contrainte, arriver au résultat qui lui semble le meilleur pour l'éducation du jeune ». Bien sûr, la sanction scolaire n'est pas un double de la sanction pénale et les deux procédures sont indépendantes, même si une meilleure articulation entre elles est souhaitable, ne serait-ce que l'information donnée par le juge aux chefs d'établissement des suites qu'il donne aux procédures de signalement.

Mais les membres de la communauté éducative, et en premier lieu les enseignants, sont-ils en capacité d'assumer « ces défis »? Investir pleinement cet espace éducatif premier, par exemple la mise en place et le suivi de mesures de prévention ajustées, nécessite que chaque acteur de l'établissement sente, au-delà de l'approche didactique, une partie d'un tout, « ce à quoi ne prépare pas la formation initiale des enseignants » selon Marie-Claude Cortial, présidente de l'association Éducation et Devenir (juin 2015). Et les critiques sur les modalités de mise en œuvre par les établissements scolaires, des mesures éducatives prônées par les textes, en lieu et place des sanctions disciplinaires, continueront à pleuvoir:

- circulaire 2000-105 du 11 juillet 2000 (abrogée depuis): « Il n'est pas acceptable en effet que les punitions ou sanctions disciplinaires échappent à la règle, parce qu'elles ne sont pas prévues au règlement intérieur ou infligées en dehors du cadre d'une procédure préalablement établie »;
- note de présentation au Conseil supérieur de l'Éducation, le 16 janvier 2014 et du constat de l'année 2011-2012 « de 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 »;
- le rapport de la médiatrice de l'Éducation nationale qui souligne:



« le relatif échec de la réforme des conseils de discipline effectuée en 2011. Dans un certain nombre d'établissements, rien n'a changé, en particulier la mise en place de mesures de responsabilisation, largement sous-utilisées, afin de remplacer les mesures d'exclusion temporaire ou définitive ».

Nous relevons que les décrets de 2011 sont « relatifs à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré » et que la mesure de responsabilisation est « une nouvelle sanction » (ou) une nouvelle mesure; elle n'est pas supplétive aux sanctions d'exclusion temporaire. Nous relevons également que le décret n° 2011-728 du 24 juin 2011 limite la durée de « l'exclusion temporaire de l'établissement qui ne pourra excéder huit jours, au lieu d'un mois auparavant ». Il est paradoxal de reprocher aux chefs d'établissement de recourir à une sanction dont la durée, certes excessive selon l'appréciation du juge, est autorisée par décret, ce qui conduisait, de par les textes, à placer l'élève exclu jusqu'à la rentrée de 2012 en véritable situation de décrochage!

Toujours selon la médiatrice: « des établissements ne se sont pas arrêtés aux nouvelles mesures proposées, qui se situaient à la périphérie des conseils de discipline, et

ont continué à réunir cette instance dont le fonctionnement n'a pas été modifié. Et le problème des élèves, après un passage devant cette instance, est demeuré bien présent ». La DGESCO relève avec plus de justesse: « le décalage existe entre la volonté ministérielle de mettre en avant le caractère éducatif de la sanction et la demande émanant du terrain de renforcement des mesures autoritaires pour assurer l'ordre dans les établissements scolaires. Elle s'emploiera à acquérir une meilleure connaissance de l'enchaînement des mesures prises: exclusion de la classe, exclusion de l'établissement... »

Le même rapport soulignait les sollicitations de la médiatrice « de plus en plus saisie par des parents à la suite d'exclusions ou le nombre croissant de collectivités territoriales qui, inquiètes du nombre d'élèves à la porte de leur collège... mettent en place des dispositifs pour prendre en charge les élèves exclus... ».

Dans son analyse, le directeur de l'observatoire universitaire international éducation et prévention, Benjamin Moignard, dresse un bilan inquiétant de la pratique des établissements scolaires en matière de sanctions « par ce qu'elles disent de l'état de l'école, du climat scolaire, de la relation professeurs-élèves, sur les conditions d'exer-

cice du métier d'enseignant, sur le sentiment d'affaiblissement de leur légitimité professionnelle, au point que le recours à l'exclusion est devenu un moyen de restaurer son autorité » (*La Lettre de l'éducation* n° 803 du 10 mars 2014).

Cet inventaire sème le trouble en ce qu'il n'apporte aucune précision sur « l'état de l'école... », ni sur le lien pourtant fondamental entre la nature du manquement de l'élève – l'attitude du professeur et son éventuelle demande d'une sanction – la décision de sanction du chef d'établissement, d'où la difficulté de mettre en place une mesure de réparation. Le directeur répond, de façon nous semble-t-il outrancière, à la question sur les motifs les plus courants d'exclusion: « Ils sont pour la plupart anodins: retard, oubli de matériel, bavardage, insolence modérée ».

Quel sens donner à cette avalanche de propos négatifs sur le fonctionnement des établissements scolaires et sur les pratiques des chefs d'établissement qui semblent donc « dans l'incapacité d'affronter les défis et les objectifs fixés nationalement » ?

Le besoin surgit d'un peu de bienveillance, pas seulement réservée aux élèves, d'un peu de confiance, d'un mot d'encouragement, d'un regard

lucide porté sur le dévouement des personnels et sur les ravages du style éducatif de l'enfant roi et de l'individualisme forcené.

À plaisir, relevons les propos d'un inspecteur d'académie adressés aux chefs d'établissement lors de la diffusion d'un livret conseil sur les procédures disciplinaires: « ce livret veut être un outil qui vous aidera à prendre sereinement vos décisions. Lisez-le sereinement dans une période de calme. Vous pourrez ainsi, au moment où un incident surviendra, mettre en œuvre la procédure disciplinaire à bon escient, dans le respect des règles et avec le souci de lui garder son caractère éducatif. Vos efforts contribueront à la réussite de la politique académique... ».

La circulaire 2014-059 du 27 mai 2014 relève « qu'il apparaît qu'en réalité les chefs d'établissement utilisent pleinement leurs compétences disciplinaires et prononcent la plupart des sanctions ».

D'évidence, des dysfonctionnements adviennent. Ainsi, le tribunal administratif de Basse-Terre a considéré que l'exclusion temporaire de 8 jours de l'établissement d'un élève de 4^e a été prise « sans que l'élève ou son représentant légal ait été mis à même de présenter des observations et, le cas échéant, sur sa demande, des observations orales. Les sanctions sont en effet prononcées selon les procédures définies lesquelles retiennent le caractère obligatoire du principe du contradictoire ». Le juge a également considéré que la décision du chef d'établissement « est intervenue en méconnaissance des dispositions de l'article 24 de la loi n° 2000-321 du 12 avril 2000 relative aux droits des citoyens dans leurs relations avec les administrations »: « Exception faite des cas où il est statué sur une demande, les décisions individuelles qui doivent être motivées en application des articles 1^{er} et 2 de la loi n° 79-587 du 11 juillet 1979 relative à la motivation des actes administratifs et à l'amélioration des rela-

tions entre l'administration et le public n'interviennent qu'après que la personne intéressée a été mise à même de présenter des observations écrites et, le cas échéant, sur sa demande, des observations orales. Cette personne peut se faire assister par un conseil ou représenter par un mandataire de son choix. L'autorité administrative n'est pas tenue de satisfaire les demandes d'audition abusives, notamment par leur nombre, leur caractère répétitif ou systématique ».

Les erreurs de droit concernent également les services académiques. Ainsi, un directeur académique, suite « à la réforme des procédures disciplinaires, engage les personnels de direction à proscrire l'exclusion temporaire pour privilégier le processus de responsabilisation des élèves par des sanctions (enfin) éducatives ». Il échappe à ce responsable que, justement, l'objectif éducatif n'est pas celui du diktat du chiffre, à savoir uniquement la baisse drastique du nombre de conseils de discipline.



CODE DE L'ÉDUCATION

Commenté

10^e édition

Un autre inspecteur d'académie signale, suite à des décisions d'exclusions définitives prononcées par des conseils de discipline qu'il « n'est pas pertinent de procéder à un changement d'établissement en milieu d'année scolaire. Aussi, je demande que, hormis situation grave ou urgente, les élèves (exclus) soient maintenus dans chacun de leur établissement en attente d'une éventuelle nouvelle affectation ou orientation pour la prochaine rentrée ». Une préconisation inadmissible, non réglementaire et génératrice de doutes et de troubles au sein des établissements.

Au-delà de la prise en compte des réalités du terrain, souvent imparfaites mais confrontées à l'humain, ce n'est pas l'analyse statistique qui doit primer : l'école ne devrait pas être seulement jugée au nombre de sanctions qui restera toujours trop élevé, toujours à diminuer, pour donner l'illusion que « ça marche » mais bien à sa capacité à faire respecter le droit, les règles, à réguler ses tensions pour instruire et instituer l'élève.

LES NOUVEAUX TEXTES APPORTENT-ILS LES CLARIFICATIONS NÉCESSAIRES À LA MOBILISATION DE CHACUN DES ACTEURS DE L'EPLÉ ?

Le décret n° 2014-522 du 22 mai 2014 mentionne les publics concernés : chefs d'établissement, personnels des collèges et des lycées, élèves et parents d'élèves pour les procédures disciplinaires applicables aux élèves des établissements du second degré.

La circulaire 2014-059 du 27 mai 2014 « situe les procédures disciplinaires à la fois dans une perspective de prévention et de sanction... impliquant la communauté éducative (personnels, élèves, parents)... et la mise en œuvre d'un travail de présentation et d'explicitation de la règle, qui ne peut être détaché de l'action pédagogique ».

Que l'élève relève d'une mesure alternative, de responsabilisation ou d'une sanction, la place et le rôle de chaque acteur, particulièrement celui de l'enseignant, est primordial. La circulaire du 27 mai 2014 reste floue, comme

les précédentes, sur ce point, à l'exception du « régime des punitions » : « de façon générale, le respect des règles applicables dans la classe est de la responsabilité de l'enseignant. Il lui revient d'y maintenir un climat serein par toutes mesures éducatives appropriées... Si, dans des cas très exceptionnels, l'enseignant décide d'exclure un élève de cours, cette punition s'accompagne nécessairement d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à ce sujet et connu de tous les enseignants et personnels d'éducation. L'enseignant demandera notamment à l'élève de lui remettre un travail en lien avec la matière enseignée... ».

Au-delà des simples mesures d'ordre intérieur que sont les punitions, le rôle de régulation, de conciliation et de médiation est dévolu « à la commission éducative qui favorise la recherche d'une réponse éducative personnalisée et peut rechercher un engagement de l'élève en lui fixant des objectifs précis ». Il est étonnant de constater la quasi absence de référence à l'équipe pédagogique de la classe et du rôle pourtant attribué à cette instance en dehors de la mention suivante : « le chef d'établissement veille à ce que l'équipe éducative prenne toute disposition pour que cette période d'exclusion soit utilement employée : la poursuite du travail scolaire constitue la principale mesure d'accompagnement ». Pourtant, en s'appuyant sur l'article R. 421-49 du Code de

l'éducation, la mise en place de véritables mesures de suivi, de prévention, conforme à l'objectif ministériel, serait réalisable ; pourquoi l'occulter ?

L'article cité indique principalement : « les équipes pédagogiques constituées par classe... favorisent la coordination des enseignements et des méthodes d'enseignement. Elles assurent le suivi et l'évaluation des élèves. Elles conseillent les élèves pour le bon déroulement de leur scolarité... ».

La circulaire du 27 mai 2014 évoque cette instance à propos de l'exclusion temporaire de la classe : « qui peut être prononcée si un élève perturbe plusieurs cours de façon répétitive. Cela suppose une concertation, en amont, entre les différents membres de l'équipe pédagogique et éducative. Cette concertation est essentielle afin de garantir la portée éducative de la sanction ».

Ne pouvait-on pas imaginer que « la concertation en amont » se mettait en place afin d'éviter la récurrence d'un premier comportement perturbateur et qu'elle définissait, en équipe, les mesures de suivi, d'accompagnement de l'élève ? Cet engagement de l'équipe pourrait ainsi permettre de parer à un signalement de l'équipe au chef d'établissement pour qu'il prenne une sanction.

À propos de la communauté éducative nous citons le rapport du séminaire

de juin 2014 sur les questions vives du partenariat et réussite éducative (Jean-Marc Berthet et Stéphane Kus).

« Pourquoi après près de trente ans de politiques éducatives locales, partenariales, aussi peu se transmet-il ? Aussi peu se trouve-t-il capitalisé ? Pourquoi a-t-on un mal fou à faire « milieu » (c'est-à-dire coopérer, co-produire) ? »

Les auteurs notent principalement une division du travail intellectuel excessive pour la communauté éducative, avec un monde enseignant, de ce fait, en haut de cette division intellectuelle. Également, une réforme et un « bougisme » permanent, de la part des institutions, qui lassent les professionnels. Mais cette communauté est encore trop hétérogène au regard d'une question : l'école qui ne cesse de hiérarchiser et séparer les métiers. Si on regarde une école ou un collège, on peut constater que les métiers y sont nombreux, de l'enseignant au directeur, aux personnels de service... Quand et où ces acteurs se rencontrent-ils ?

Pourquoi cette communauté éducative peine-t-elle à se constituer ? Pour qu'une communauté se constitue selon Robert Esposito, il lui faut une communauté de charges... La communauté ne se fonde pas sur du déjà-là [...] non pas par une « propriété » mais par quelque chose qui fait défaut au départ, le partage d'une charge, d'un devoir ou d'une tâche... ».

En définitive, il reste trop souvent un homme-orchestre, « un chef d'orchestre qui devient parfois un orchestre à lui tout seul, chargé même d'écrire la partition, notamment les principes directeurs qui président au choix des punitions applicables. » (voir *Direction* 193, décembre 2011). □

Recours contre certaines dispositions des décrets du 24 juin 2011 relatifs à la discipline dans les établissements du second degré

La question de l'étendue de l'appréciation de « l'opportunité des poursuites » à l'égard d'un élève est abordée par la revue Actualité juridique du droit administratif de juillet 2014 sous la plume de maîtres Aurélie Bretonneau et Jean Lessi, maîtres des requêtes au Conseil d'État, sous le titre « De l'opportunité et de la légalité en matière disciplinaire ».

Le Conseil d'État a abordé cette question en assemblée, le 6 juin 2014, et s'est prononcé sur le recours formé par la fédération des parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) et l'union nationale lycéenne (UNL), et principalement, sur la disposition de ce droit qui oblige les chefs d'établissement du second degré à engager une procédure disciplinaire, dans certaines situations.

Le décret n° 2011-728 du 24 juin 2011 indique que : « Le chef d'établissement est tenu, à l'égard des élèves, d'engager une procédure disciplinaire :

- « a) lorsque l'élève est l'auteur de violence verbale à l'égard d'un membre du personnel de l'établissement ;
- b) lorsque l'élève commet un acte grave à l'égard d'un membre du personnel ou d'un autre élève.

Il est tenu de saisir le conseil de discipline lorsqu'un membre du personnel de l'établissement a été victime de violence physique ».

Le recours portait sur deux points de ce décret : la mise en cause du principe général du droit d'opportunité des poursuites par l'autorité administrative compétente (le chef d'établissement) et le non-respect du principe de légalité des délits. Sur le deuxième point, la FCPE relevait l'indétermination des critères imposant de poursuivre, au regard de



l'article 8 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (DDHC) de 1789 : « La loi ne doit établir que des peines strictement et évidemment nécessaires, et nul ne peut être puni qu'en vertu d'une loi établie et promulguée antérieurement au délit, et légalement appliquée ».

Or, la fédération et l'union requérantes soutiennent que le décret attaqué, faute « de définir de façon claire et précise les termes d'acte grave et de violence verbale » s'opposait au principe de légalité des délits qui résulterait de l'article 8 de la DDHC.

L'application à la matière disciplinaire de la norme tirée de l'article 8 soulève la question de l'extension de la matière pénale à une sorte de spécificité « d'une discipline institutionnelle coercitive » pour les sanctions administratives qui reposent sur un lien de subordination. Les personnes qui s'inscrivent dans ce lien hiérarchique avec l'autorité administrative sont les agents publics, et, pour la matière qui nous concerne, les usagers



particuliers du service public que sont les élèves.

Il est rappelé par les auteurs que la jurisprudence reconnaît à l'autorité administrative un large pouvoir d'appréciation, par l'échelle des sanctions, au-delà des rares cas où le nouveau décret consacre une obligation de poursuivre.

Ils mentionnent l'absence d'automatisme de cette obligation fondée, également, sur la prise en compte d'intérêts généraux. Le Conseil d'État a ainsi précisé que « l'obligation faite aux chefs d'établissement trouve sa limite dans les autres intérêts généraux dont ils ont la charge, notamment dans les nécessités de l'ordre public » ; on pourrait rajouter celui du bon fonctionnement de l'institution « dans laquelle s'est noué le lien de subordination préalable ».

On relèvera que cette réserve tempère une obligation expressément présentée par le décret comme un automatisme. On observe également qu'à ce jour, aucune directive n'a été adressée aux chefs d'établissement pour guider leur appréciation de ces autres intérêts généraux.

Les deux auteurs indiquent « ... à ce stade de la jurisprudence, que l'enseignant, qu'il ait été la victime des agissements fautifs d'un élève ou qu'il estime que son autorité a été remise en cause, ne se voit pas reconnaître un intérêt pour agir... ».

L'assemblée du Conseil d'État a adopté une position « au milieu du gué » sur l'applicabilité du principe de légalité des délits aux sanctions disciplinaires infligées aux élèves, mais également aux agents publics, d'exclusion en bloc des sanctions disciplinaires du champ de principe de légalité des délits, sur le fondement « qu'elles s'appliquent à l'intérieur de sphères déterminées et en vertu de règles spécifiques ».

Or, pour retenir le seul régime disciplinaire applicable aux agents publics, on relève le statut purement jurisprudentiel de certaines obligations déontologiques telles que le devoir de réserve, le principe de neutralité, ainsi que l'absence de liste limitative des manquements, l'indétermination de certaines obligations tel « le comportement incompatible avec l'exercice des fonctions ».

La nouvelle loi relative à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires pourrait apporter, sur ce point, des éclaircissements.

Pour en revenir aux usagers, aux élèves, la question du maintien d'un champ de légalité indéfini, d'une spécificité reconnue au « petit tribunal disciplinaire » à visée éducative, d'une sorte d'isolat d'un droit non écrit, n'a pas été clairement tranchée par le Conseil d'État.

Les adaptations souhaitées reposent, en premier lieu, sur le maintien d'exigences réaffirmées de droit, tel le principe de proportionnalité, ainsi qu'une « plus grande textualisation et précision » des obligations donnant prise à sanction disciplinaire, par une définition limitative et un classement hiérarchisé des fautes notamment pour les élèves (dans les règlements intérieurs), mais aussi pour d'autres institutions, par exemple pénitentiaire.

Si « le petit tribunal » disciplinaire conserve sa spécificité dans la pratique disciplinaire, les évolutions mentionnées pourraient permettre, selon les auteurs, « de mieux faire apparaître et de justifier leur particularisme résiduel ».

L'arrêt de l'assemblée du Conseil d'État indique : « la requête de la FCPE et de l'union nationale lycéenne est rejetée... ».

LE PRINCIPE DE PROPORTIONNALITÉ

Nous rappelons l'affaire dite du lycée Montaigne portant sur le manque de proportionnalité entre la faute et la sanction, tranchée par la Cour administrative d'Appel de Paris qui a annulé les décisions d'exclusion définitive de deux élèves du collège-lycée Montaigne, prises en janvier 2004 aux motifs de « propos antisémites. » Le juge n'avait fait qu'appliquer une jurisprudence classique en vérifiant la matérialité des faits et l'adéquation entre la gravité des faits et les mesures d'exclusion prononcées, en particulier en relevant des éléments subjectifs tenant au comportement et à la personnalité des élèves sanctionnés (le principe d'individualisation de sanctions) qui auraient dû, en aval, être pris en compte au niveau du dosage de la sanction. □

B. V.

Qui le sait ?

Le projet de loi relatif à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires a été adopté par l'Assemblée nationale dans la nuit du 7 au 8 octobre 2015 en procédure accélérée. Il modifie la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant « droits et obligations des fonctionnaires » sous le titre « Déontologie, droits et obligations des fonctionnaires ».

L'ARTICLE 25 indique : « le fonctionnaire exerce ses fonctions avec dignité, impartialité, intégrité et probité.

Dans l'exercice de ses fonctions, il est tenu à l'obligation de neutralité.

Le fonctionnaire exerce ses fonctions dans le respect du principe de laïcité. À ce titre, il doit notamment s'abstenir de

manifestar, dans l'exercice de ses fonctions, ses opinions religieuses.

Le fonctionnaire traite de façon égale toutes les personnes et respecte leur liberté de conscience et leur dignité.

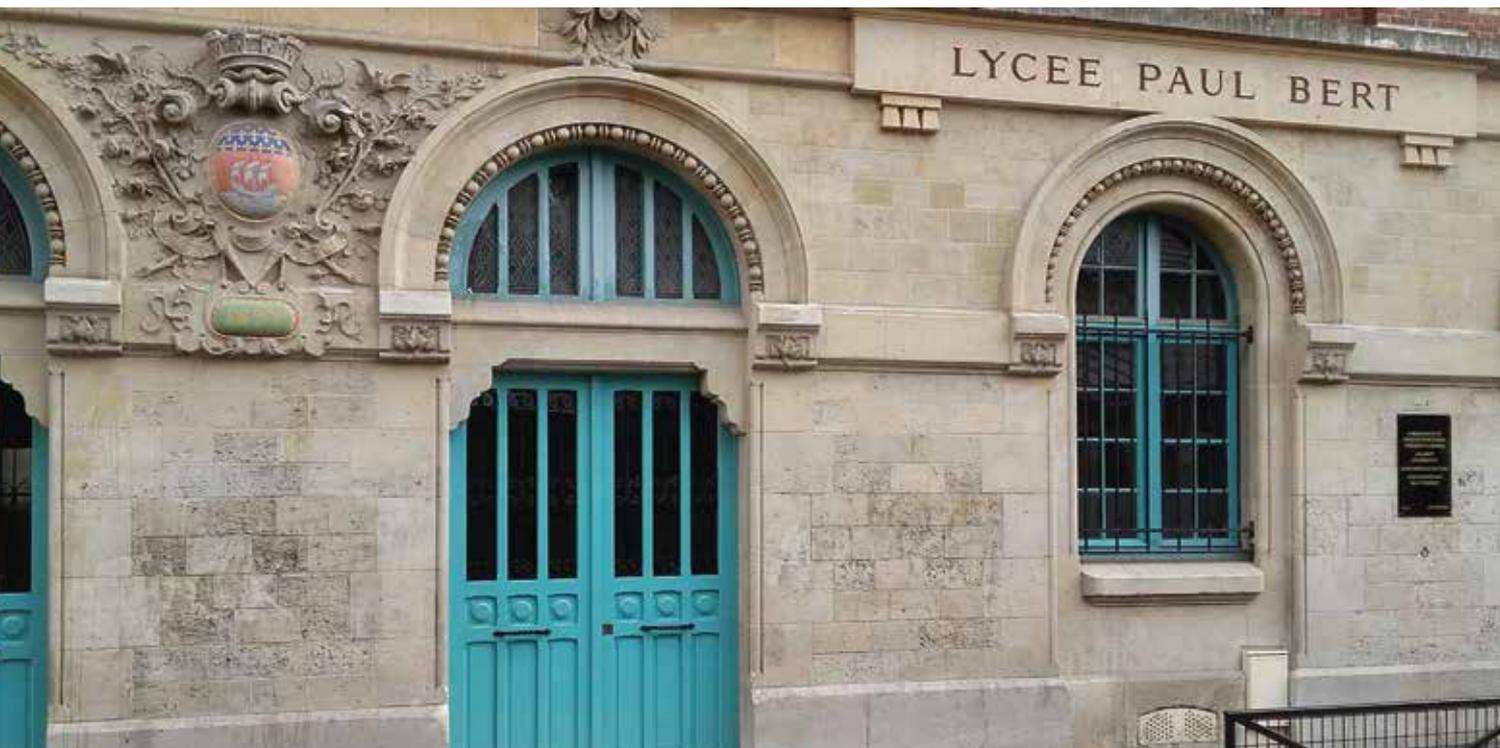
Il appartient à tout chef de service de veiller au respect de ces principes dans les services placés sous son autorité. »

L'ARTICLE 25 bis est ainsi rédigé :

« Le fonctionnaire respecte les principes déontologiques inhérents à l'exercice d'une fonction publique.

Il veille à faire cesser immédiatement ou à prévenir les situations de conflit d'intérêts dans lesquelles il se trouve ou pourrait se trouver ».

Il s'agit de confirmer « une fonction publique exemplaire, porteuse de valeurs républicaines qui consacre ses principes fondamentaux et renoue son approche déontologique pour renforcer le lien qui unit les citoyens au service public » (lettre rectificative relative au projet de loi).



Ouvrages parus

Une grande partie de la nouvelle loi contient d'importantes mesures concernant la prévention des conflits d'intérêts afin de conforter le sens des décisions prises par les administrations fondées sur « l'intérêt public ».

La ministre de la Décentralisation et de la Fonction publique a salué le 16 novembre 2015 « l'engagement sans faille de tous les agents publics qui depuis vendredi soir ont tout donné pour protéger, soigner, servir nos concitoyens... Chaque jour, les fonctionnaires portent dans l'exercice de leur mission les valeurs républicaines auxquelles nous sommes tous attachés... [et] que chaque agent, par son travail, son engagement au service des usagers, fait vivre au quotidien ».

Cette forte déclaration nécessitera au-delà « de la série d'outils permettant de développer la culture déontologique... », selon madame Descamps-Crosnier, rapporteure du texte, un accompagnement d'ampleur auprès de chaque fonctionnaire qui reste à définir.

La cellule juridique reviendra plus complètement sur cette nouvelle loi et ses décrets d'application.

Se reporter à :

- *Direction 220*, septembre 2014 : déontologie et missions du service public ;
- *Direction 221*, octobre 2014 : les sources de la déontologie ;
- *Direction 225*, mars 2015 : déontologie et valeurs fondamentales : probité, impartialité, dignité, laïcité. □

B. V.

EN FINIR AVEC LES IDÉES FAUSSES SUR LES SYNDICATS ET LE DIALOGUE SOCIAL

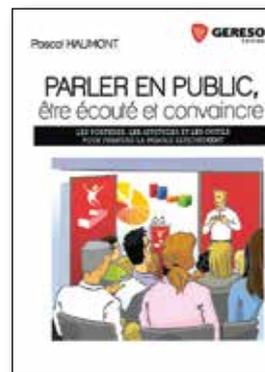
L'Atelier, Jean-Paul Guillot, octobre 2015, 160 pages.



« Vrai » ; « largement faux » ; « il faut nuancer »... Les syndicats de salariés et d'organisations patronales seraient dépassés... En a-t-on encore besoin à l'heure des réseaux sociaux, du travail à distance, des horaires flexibles et de la numérisation de l'économie ? Ce livre répond avec précision à plus de soixante idées fausses sur le dialogue social et les syndicats. Il montre combien, dans les entreprises et administrations, il est utile aux salariés et aux dirigeants ; que les divergences et les conflits d'intérêts n'empêchent pas de discuter de stratégie économique ou des nécessaires évolutions de l'action publique. Il montre aussi comment les représentants des organisations nationales s'engagent, aux plans territorial et national, pour améliorer la formation professionnelle, la protection sociale, l'assurance chômage et lutter contre la précarité. Un petit livre sur l'action syndicale écrit par Jean-Paul Guillot, dirigeant et administrateur d'entreprises (et président de Réalités du dialogue social (RDS ; www.rds.asso.fr).

PARLER EN PUBLIC, ÊTRE ÉCOUTÉ ET CONVAINCRE

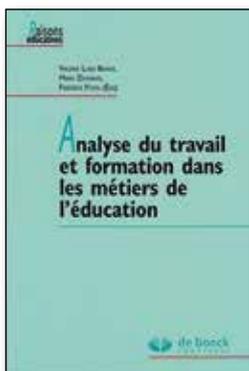
Gereso, Pascal Haumont, octobre 2015, 174 pages.



« Le syndrome du prof ennuyeux... soyez conteur, parce que tout le monde adore les histoires ». Comment mener rapidement un projet à son terme, obtenir une pleine adhésion, débloquer une situation complexe ? L'accumulation des « non-dits » est souvent un frein au développement des organisations. À l'appui de nombreuses expériences en entreprise, l'auteur, consultant en communication, auparavant comédien et metteur en scène, démontre que la révélation et l'utilisation subtile de ces « non-dits », notamment entre collaborateurs et managers, peuvent constituer les clés de la réussite. Pédagogue, il propose une méthode simple et pragmatique, agrémentée de nombreux exercices d'entraînement, qui permettra à tout manager de renforcer ses capacités à décider, faire et convaincre, d'adopter les bonnes postures et attitudes et employer les bons outils pour prendre la parole sereinement.

ANALYSE DU TRAVAIL ET FORMATION DANS LES MÉTIERS DE L'ÉDUCATION

De Boek supérieur, dir. Valérie Lussi Borer, Marc Durand et Frédéric Yvon, septembre 2015, 174 pages.



En quoi les sciences du travail permettent-elles de (re) penser la formation des métiers de l'éducation en termes d'espaces ou environnements, d'objets, d'outils, de pratiques de formation? Pour cette analyse du travail dans une visée de formation, les auteurs (sollicités par les trois enseignants chercheurs à l'université de Genève ou de Montréal) se sont inspirés des concepts et méthodes des sciences du travail pour les adapter à de nouveaux objectifs: susciter chez les acteurs éducatifs des apprentissages et un développement professionnels en s'appuyant sur une description clinique et concrète de l'activité en situation. Les acteurs (de l'enseignement scolaire, de la petite enfance et de la formation des adultes) n'entrent ainsi plus dans la profession par des savoirs ou par le seul retour réflexif, mais par une construction médiatisée de l'activité professionnelle réalisée.

RECADRER SANS DÉMOTIVER

Gereso, Christine Benoit, novembre 2015, 140 pages.



Dans un contexte social qui prône la réconciliation entre les salariés et l'entreprise, l'entretien de recadrage, sujet sensible associé à des images mentales négatives (l'autorité, la hiérarchie, la subordination, la sanction), peut vite apparaître comme inopportun voire contre-productif. Exercice difficile mais quelquefois utile selon les managers, recadrer constitue un acte de management fort, pour rappeler les règles ou préciser les objectifs, mais est aussi l'occasion de redonner confiance, réorienter et démotiver le salarié! Comment mener cet entretien sans démotiver votre collaborateur, tout en lui redonnant du sens et du plaisir à l'action? Conçu pour l'entreprise, ce petit livre apporte des réponses et des pistes de réflexion transposables dans notre environnement professionnel.

ÉVALUATIONS FORMATIVE ET CERTIFICATIVE DES APPRENTISSAGES

ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT

De Boeck, Coll. Le point sur... Pédagogie, Lucie Mottier-Lopez, septembre 2015, 112 pages.

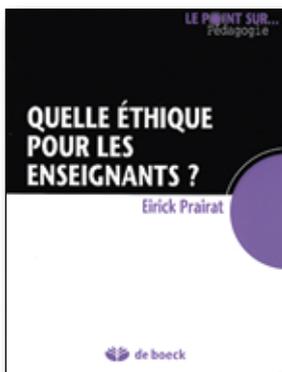


Évaluer, c'est mesurer! C'est juger! C'est noter! C'est sanctionner! C'est interagir! C'est co-construire du sens! C'est accompagner! C'est réguler! L'évaluation, est-elle vraiment tout cela?

Omniprésente dans le monde de l'éducation et de la formation, l'évaluation touche tous les domaines: apprentissages, enseignements, dispositifs, programmes, établissements, systèmes éducatifs, politiques, etc. Historiquement l'évaluation formative visait le soutien des apprentissages et l'évaluation sommative la certification des acquis. Certains auteurs ne voient aucune synergie entre elles. Ce petit livre observe la manière dont s'est défini ce champ, les problématiques qui l'ont traversé et aborde des questions plus techniques pour rendre opérationnelle l'évaluation en classe. La dernière partie pose la question de l'implication des élèves dans les processus évaluatifs et les concertations entre professionnels.

QUELLE ÉTHIQUE POUR LES ENSEIGNANTS ?

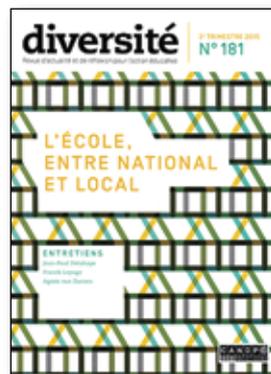
De Boeck, Coll. Le point sur...
Pédagogie, Eirick Prairat,
septembre 2015, 114 pages.



Quelle éthique pour le professeur aujourd'hui ? Que faut-il attendre de la philosophie morale ? L'auteur part de ce que la morale professorale « est une morale attentive à la dignité et à la fragilité de l'élève » ; elle « est aussi une morale qui reconnaît la pertinence du principe de conséquence dans certaines situations ». Il explore « l'hypothèse déontologique pour précisément relever le double défi du temps et de la solitude professionnelle ». Enfin, son « dernier chapitre est une proposition : il dessine les grandes lignes d'un projet de formation à l'usage des professeurs ». Complétés par un lexique en fin de volume, tous les chapitres se terminent par un tableau de synthèse qui reprend les éléments essentiels développés.

L'ÉCOLE ENTRE NATIONAL ET LOCAL

Canopé, Revue Diversité, dir. Choukri Ben Ayed, 3^e trim. 2015, 176 pages.

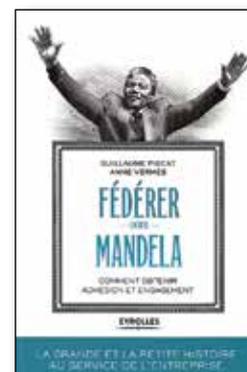


Les rapports entre national et local constituent un point de tension dans l'école française. Les mesures en matière de décentralisation, de déconcentration ou de territorialisation se sont multipliées depuis trois décennies. De la maternelle à l'université, le recours au local frappe par son ampleur, impliquant une multitude d'acteurs : collectivités locales, services déconcentrés d'autres ministères, secteur associatif, etc. Pour autant, l'accélération récente de ce mouvement à travers le volet éducatif de la politique territoriale (cf. les projets éducatifs territoriaux), les dispositifs divers pour les élèves de milieux populaires (cordées de la réussite, conventions ZEP/grandes écoles) et la professionnalisation des formations initiales en lien avec les attentes locales ne produisent-elles pas toujours les résultats escomptés. Sur le terrain, le recours au local envisagé comme un « levier » de changement et de « modernisation » induit écueils et effets négatifs : fragmentation spatiale du champ universitaire, inégalités territoriales d'éducation et accroissement des logiques ségrégatives et des marchés scolaires locaux.

FÉDÉRER COMME MANDELA

COMMENT OBTENIR ADHÉSION ET ENGAGEMENT

Eyrolles, Guillaume Pigéat et Anne Vermès,
novembre 2015, 140 pages.



Dans la collection « la grande et la petite histoire au service de l'entreprise », je demande Mandela qui incarne l'adhésion et l'engagement ! Promis à un avenir de conseiller royal, devenu avocat, activiste, prisonnier, puis chef d'État et prix Nobel, Nelson Mandela a su décrypter la réalité complexe de l'Afrique du Sud pour réconcilier les « irréconciliables ». Ses nombreuses années de détention ont fait de lui un homme libre qui a réussi à transformer sa colère et sa frustration en opportunité de connaissance de soi et des autres. Le « savoir-relier » et le dialogue, essentiels dans son parcours magistral, lui ont ainsi permis de fédérer des hommes autour d'un idéal de liberté et de la fin de l'apartheid. Le parcours du leader charismatique dont la personnalité et l'action inspirent toujours de nombreux dirigeants dans le monde, permet d'apprendre comment susciter l'adhésion et fédérer les équipes en marchant dans les pas de ce fin tacticien.

L'AUTONOMIE POUR QUOI FAIRE ?

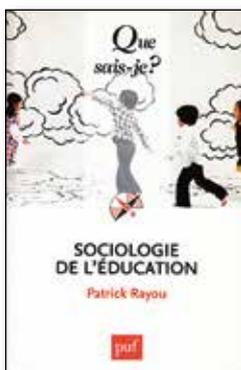
Revue de l'AFAE, coord. Lydie Klucik,
3^e trimestre 2015, 216 pages.



Thème constituant une question fondamentale qui touche au politique et à l'organisationnel, l'autonomie en éducation se pose de façon sous-jacente et transversale dans de très nombreux domaines. L'aspiration à l'autonomie s'inscrit en France dans un courant de pensée européen fort ancien, tour à tour combattu et étouffé, pour resurgir à intervalles réguliers et s'affirmer aujourd'hui comme une des préoccupations majeures des personnels d'encadrement quant aux conditions d'exercice de l'autonomie des établissements scolaires et sur leurs marges de manœuvre souhaitables. Après un rappel permettant de comprendre le contexte où s'inscrit la réflexion actuelle, la revue propose une analyse sous la forme de deux tables rondes, l'une consacrée à l'autonomie des établissements, l'autre à l'autonomie vue d'ailleurs. Une démarche de regards croisés, salutaire pour prendre du recul !

SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

PUF, coll. Que sais-je ?, Patrick Rayou,
juillet 2015, 128 pages.



Professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris 8, Patrick Rayou s'interroge ici sur le rôle que joue l'école dans la cohésion et la reproduction sociales. Après une première partie consacrée à une réflexion sur la thématique « socialisation et éducation », il reprend les thèmes classiques des politiques et dispositifs scolaires, des acteurs de l'éducation puis des savoirs et des apprentissages scolaires. Ses approches plutôt inédites permettent d'aborder de front des questions aussi vives que celles de l'éducation au genre, de l'accueil de la diversité ou encore de la perpétuation des inégalités. Le débat public sur l'école s'en trouve éclairé d'un jour nouveau.

LE HARCÈLEMENT SCOLAIRE

PUF, coll. Que sais-je ?, Nicole Catheline,
octobre 2015, 128 pages.

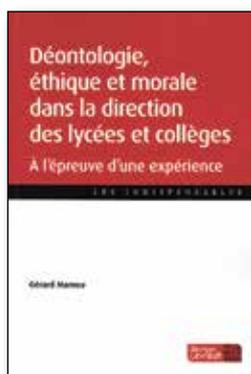


On en connaît les manifestations : moqueries, brimades, coups, racket, insultes ou photos compromettantes postées sur les réseaux sociaux... Longtemps nié, voire considéré comme un rite de passage, le harcèlement scolaire se révèle pourtant lourd de conséquences : combien de jeunes ont cru ne trouver d'autre échappatoire que dans le suicide ? Dans la cour de récréation comme sur Internet, le phénomène a pris une ampleur inquiétante. Dans son livre, le docteur Catheline entend réaffirmer qu'il n'est pas une fatalité. Elle fournit ici des clés essentielles pour sortir de cette spirale infernale : le comprendre, qu'est-ce que le harcèlement ; est-il un échec de la dynamique de groupe ; le rôle des émotions (empathie, alexithymie et dysrégulation des émotions), le déceler (conditions d'installation du harcèlement ; signes cliniques) et le prévenir.

DÉONTOLOGIE, ÉTHIQUE ET MORALE DANS LA DIRECTION DES LYCÉES ET COLLÈGES

À L'ÉPREUVE D'UNE EXPÉRIENCE

Berger-Levrault, Coll. Les Indispensables,
Gérard Mamou, septembre 2015, 828 pages.



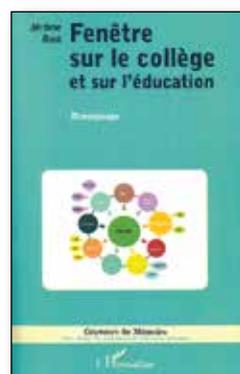
« Au carrefour du droit et de l'expérience ! » Ce gros livre n'est ni un manuel de droit, mais un guide pour le chef d'établissement non juriste, ni un livre de souvenirs, mais regorge de situations professionnelles vécues qui ont parfois mis l'auteur en difficulté. Agrégé de lettres modernes et licencié en droit, Gérard Mamou, successivement enseignant, proviseur puis inspecteur général a été conseiller second degré du ministre Fillon et chargé de mission sur le respect de la laïcité en EPLE et la prévention des dérives sectaires.

À la lumière permanente de *la déontologie de la profession* et de *l'éthique de l'éducation*, il étudie des situations professionnelles, choisies ici pour fournir au lecteur des modes d'analyse et de problématisation de questions parfois délicates.

Sont appréhendées les relations du chef d'établissement avec ses collaborateurs, sa hiérarchie (administrative comme politique), les parents et les élèves, mais aussi l'impact, sur son comportement professionnel, des politiques nationales et académiques et des collectivités territoriales.

FENÊTRE SUR LE COLLÈGE ET SUR L'ÉDUCATION

L'Harmattan, coll. Graveurs de mémoire, série récits/vie professionnelle, Jérôme Bost, novembre 2015, 173 pages.



Un de nos collègues, principal dans l'académie de Toulouse, témoigne sur les paradoxes auxquels sont confrontés les personnels de l'Éducation nationale, sous un angle inhabituel, s'interrogeant sur les méthodes actuelles et sur l'égalité des chances. Faisant suite aux attentats de janvier 2015, il interroge sur ce que l'école transmet et de quelle manière et établit un diagnostic de ses faiblesses. Il donne aussi matière à réfléchir sur la nouvelle réforme pédagogique qui est en train de naître.

Marianne VIEL
Permanente
marianne.viel@snpden.net

Nos peines

Nous avons appris,
avec peine, le décès de :

Daniel BARBIER,
principal honoraire du
collège de LANDERNAU
(académie de Rennes)

Jean-Paul BÉGUIN,
principal honoraire du
collège de GUEUX
(académie de Reims)

Marcel BERNARD,
proviseur honoraire du
lycée d'ALBERTVILLE
(académie de Grenoble)

Jacques BOUJU,
proviseur honoraire du LP
Boulloche, SAINT-NAZAIRE
(académie de Nantes)

Pierre LAVALLÉE,
proviseur honoraire
du lycée Fontaine,
DIJON

Robert MICHEL,
principal honoraire du
collège de VERBERIE
(académie d'Amiens)

Marcel PASQUET,
principal honoraire du
collège des Fontainettes,
LA-CHAPELLE-AUX-POTS
(académie d'Amiens)

Nous nous associons au
deuil des familles.