

244 janvier/février 2017

direction

1/10

Bonne année 2017 ?

snp
den
UNSA

syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale

Sommaire



24 DU STATUT DE L'AN 2000 À L'ALERTE SOCIALE : 15 ANS D'AVANCÉES SYNDICALES

Pascal Bolloré et Philippe Vincent nous proposent une réflexion qui replace l'alerte sociale dans le cadre de l'action syndicale des 15 dernières années. Un retour bien utile sur le rôle majeur du SNPDEN dans la construction de notre métier.



43 PAUVRE MAMMOUTH !

Direction vous propose un entretien avec Bernard Toulemonde, à l'occasion de la sortie de son livre coécrit avec Soazig Le Nevé, « Et si on tuait le Mammouth ? » : « En France, lorsque l'on appartient à un milieu défavorisé, on a moins de chances de réussir aujourd'hui qu'en 2003 ».



51 LE PLAFOND DE VERRE

Une tribune libre qui met le doigt où cela fait mal dans notre métier : le déséquilibre hommes/femmes au sommet de l'Éducation nationale. Un sujet sur lequel le SNPDEN s'est donné les moyens d'avancer.

- 6 ÉDITO
- 8 ACTUALITÉS
- 15 SNPDEN DANS LES MÉDIAS
- 16 ALERTE SOCIALE
- 24 CARRIÈRE
- 35 MÉTIER
- 41 ÉDUCATION & PÉDAGOGIE
- 51 VIE SYNDICALE
- 56 CHRONIQUE JURIDIQUE



Philippe TOURNIER
Secrétaire général
philippe.tournier@snpden.net

Cette déplaisante
impression d'être
installés sur un truc
qui s'enfonce
lentement dans
on ne sait
trop quoi

Bonne année 2017 ?

Dans ce monde incertain, il est une activité particulièrement précaire : rédiger un éditorial que vous lirez presque un mois plus tard. En un mois, il peut s'en passer des choses imprévues : là, un histrion raciste et sexiste peut être élu à la tête d'une grande Nation bien qu'arrivé second, ailleurs un ex-PM peut s'imposer en quinze jours sans crier gare, ailleurs encore des Présidents anciens et présents s'effacent et/ou sont effacés... Au fond, nous nous blasons et finissons par nous habituer à vivre dans cette imprévisibilité du simple futur immédiat... s'il n'était cette déplaisante impression d'être installés sur un truc qui s'enfonce lentement dans on ne sait trop quoi.

MÉTROPOLES ASSIÉGÉES

Cette incertitude concerne bien sûr l'arrière-plan politique. Rappelons en ce début d'année électorale que le SNPDEN est une organisation syndicale politiquement neutre qui ne fait campagne pour personne et s'abstient d'ailleurs de commentaires sur les programmes des candidats : les personnels de direction sont bien assez grands pour se faire leur opinion tout seuls et le SNPDEN depuis longtemps habitué à fédérer et respecter les opinions les plus diverses dans ses rangs. En revanche, chacun pressent bien que l'on arrive au bout d'un cycle de l'histoire politique non seulement de notre pays mais aussi du monde occidental. L'axiome qui a conduit l'action de ce dernier depuis au moins 1945 était que des démocraties qui commercent ne se font jamais la guerre (du moins « chaude », ce qui est historiquement vrai) : ainsi, pour garantir une longue paix à notre continent, a-t-on bâti un Marché commun avant de songer à bâtir une Europe politique. Au lendemain de la chute du Mur, on célébrait la « fin de l'histoire » où l'humanité entière trouverait le repos entre démocratie libérale et économie de marché, le pathos se limitant aux polémiques autour des nouvelles modes et

à la douillette tiédeur des alternances consensuelles. Ce monde a effectivement presque réellement existé dans les toutes dernières années du XX^e siècle. Malheureusement (ou pas), tant qu'il y aura des humains sur Terre, l'histoire n'aura jamais de fin. L'axiome des « démocraties qui commercent » s'est progressivement réduit au dogme du « libre-échange sans conditions » et ses terrifiantes implications économiques et sociales. Bien sûr, la « mondialisation » a permis à des centaines de millions d'êtres humains en Chine, en Inde, au Brésil, en Turquie d'accéder à un minimum de bien-être mais elle a surtout évidé nos économies de la production physique. Cette année, la part de la production industrielle en France va passer sous la barre des 10 % du PIB (autrement dit, retrouver la part qu'avait sans doute la proto-industrie sous Louis XIV) et l'économie de notre pays se résume à concevoir et à distribuer. La conséquence est la polarisation de l'activité autour des pôles à la fois créateurs et connectés (l'activité du reste du pays se réduisant aux bases logistiques le long des autoroutes comme on peut le voir si on est un peu observateur). Alors qu'on nous annonçait que la dématérialisation et les réseaux allaient permettre de participer à la production mondiale depuis

sa fermeture retirée, c'est exactement le contraire qui arrive : la « nouvelle économie » alimente une « métropolisation » exacerbée (l'agglomération parisienne, après une longue léthargie démographique entre 1975 et 2000 a repris sa marche en avant pendant que les villes moyennes qui avaient si fortement progressé perdent des habitants). La conséquence, en France comme partout en Occident, est l'installation de cette société duale ou, plutôt, de deux sociétés parallèles. Les cartes électorales que ce soit celles du *Brexit*, des présidentielles autrichiennes ou américaines sont saisissantes : on y repère du premier coup d'œil les métropoles assiégées. L'expression politique de cette fracture sociologique peine à trouver des mots que, pour la décrire, on puise dans un vocabulaire historique ancien (« libéralisme », « populisme ») destiné à décrire d'autres réalités ce qui ne nous aide pas beaucoup à décrypter ce que nous vivons.

PISA-CHOC ?

Et l'école dans ce monde ? La publication coup sur coup de TIMSS et de PISA a porté le projecteur sur elle. Que voit-on ? On serait tenté de dire cyniquement : une école française parfaitement adaptée à ce monde dual où les enfants des créatifs métropolitains connectés réussissent bien, les autres non. Chacun se reproduit ainsi dans son monde, dont un peuplé de citoyens cernés par une humiliation répétée à tous propos (l'école, l'argent, le travail, les déplacements, le quartier, la cérémonie du brevet). Comme notre pays cumule les évolutions communes à tout l'Occident et son substrat de société méritocratique à castes, on peut dire que l'école française est finalement si bien adaptée au monde nouveau que ses caractéristiques ne bougent plus. Système le plus inégalitaire de l'OCDE en 2012, il l'est toujours en 2015. Pour que chacun mesure ce que cela veut dire : au pays qui dit faire de l'Égalité une valeur centrale et qui est effectivement moins inégalitaire que la moyenne des autres pays de l'OCDE, les origines sociales pèsent plus sur la destinée scolaire des élèves que dans des sociétés aussi brutalement inégalitaires que celles du Mexique ou de la Turquie. Bref, le système scolaire en « rajoute » tout simplement en abandonnant à leur sort, plus facilement qu'ailleurs, ceux qui ne réussissent pas sans d'ailleurs particulièrement réussir avec ceux qui réussissent puisque « *TIMSS advanced* » témoigne d'une chute du niveau des connaissances des élèves de TS en mathématiques de près de 25 % en 20 ans. Autant les performances de PISA (qui mesurent plus des compétences que des connaissances)

n'ont rien d'infamant et ne témoignent d'aucune « faillite » comme l'a rappelé le CNESCO (qui a publié une analyse passionnée de ces deux enquêtes), autant le fait qu'un pays qui se veut égalitaire ait plus d'élèves faibles et plus d'élèves forts que la moyenne et que ceux-ci soient plus corrélés à leurs origines sociales devrait le traumatiser. Mais le pire dans TIMSS comme PISA, ce sont moins les résultats que les réactions. Autant le premier PISA avait entraîné en Allemagne un salutaire « PISA choc », rien de tel chez nous. PISA après PISA, notre pays semble avoir admis comme une fatalité que l'école soit inégalitaire. Au-delà des ravages dans l'opinion, cette affirmation régulièrement répétée comme une évidence induit un sentiment d'impuissance comme face à une sorte de pandémie qui reviendrait tous les trois ans et à laquelle on ne pourrait rien. Ce sentiment est particulièrement corrosif sur le moral des professeurs, d'autant qu'on reste pour le moins perplexe sur la réaction du ministère de l'Éducation nationale face à ces annonces auxquelles il avait tout le loisir de se préparer. Par exemple, ni l'Inspection générale, ni la DGESCO ne se sont adressées aux professeurs de mathématiques au lendemain de TIMSS pour leur dire quelque chose, pas plus qu'à l'ensemble des personnels au lendemain de PISA. Alors qu'on monte des cellules psychologiques à la moindre bagarre dans une cour de récréation, on laisse seuls les acteurs qui finissent par penser que c'est parce qu'on leur impute la responsabilité des injustices scolaires aggravant ce climat de ressentiment qui s'est installé et manifesté avec tant de violence l'an passé dans les collèges. Au lieu de quoi, outre l'insupportable « c'est-de-la-faute-de-ceux-d'avant-et-on-a-déjà-pris-les-dispositions-qui-s'imposent » (ce qui nous a déjà été dit en 2000, 2003, 2006, 2009 et 2012 c'est-à-dire pendant tout l'itinéraire scolaire de ceux qui ont été évalué en 2015), il est frappant de constater qu'il n'y a pas eu le moindre zéphyr d'une autocritique, que pas un instant l'idée que puisque l'institution s'est trompée cinq fois de diagnostic et de remèdes, la sixième fois pourrait dissimuler une sixième erreur. Les acteurs de proximité, eux, y songent : la profonde perte de confiance au-dehors comme au-dedans qu'entraînent la récurrence de ces résultats et surtout la façon dont ils sont traités (ou plutôt : pas traités) sont une énième manifestation de la tragique vacuité du management et de la démarche de changement au sein de l'institution scolaire. Plus que les blouses ou Clovis, s'il est un chantier prioritaire, c'est bien celui-ci.

Sur ce, bonne année 2017 à toutes et à tous et, cette fois-ci, sans point d'interrogation. □

Une école française
parfaitement
adaptée à ce monde
dual où les enfants
des créatifs
métropolitains
connectés
réussissent bien,
les autres non

Le pire dans TIMSS
comme PISA, ce sont
moins les résultats
que les réactions

Ces résultats et
surtout la façon dont
ils sont traités [...] sont une énième
manifestation de
la tragique vacuité
du management et
de la démarche
de changement au
sein de l'institution
scolaire

Actualités

PISA 2015

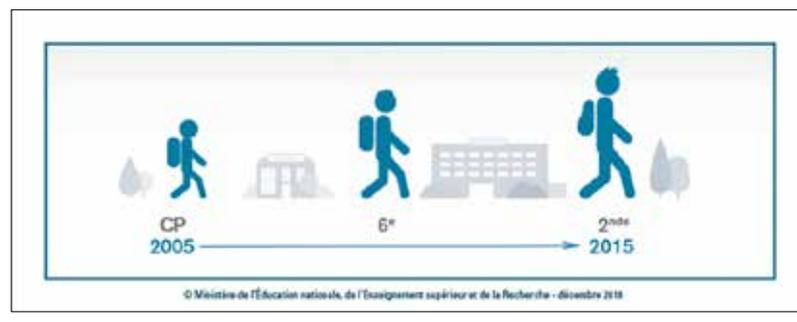
1 Au moment où ces lignes sont bouclées, les résultats de l'enquête OCDE-PISA 2015 viennent de tomber. Les quelques lignes ci-dessous extraites de l'éditorial du dossier de presse de l'OCDE résumant assez bien le sens de ces nouveaux résultats pour la France.

« Même si la performance de la France ne s'est pas détériorée depuis 2012, elle ne montre guère d'amélioration par rapport aux cycles précédents. Les résultats de la France en sciences et en mathématiques se situent dans la moyenne des pays de l'OCDE, tandis que la performance en compréhension de l'écrit est légèrement au-dessus de la moyenne. Toutefois, le système en France reste trop dichotomique : tenu par ses bons élèves, dont la proportion est stable et supérieure à la moyenne des pays OCDE, mais ne s'améliorant pas par le bas, avec une proportion d'élèves de 15 ans en difficulté en sciences toujours au-dessus de cette même moyenne OCDE ». Ainsi, d'après cette nouvelle évaluation

PISA, « les élèves des milieux les plus défavorisés ont quatre fois moins de chances de réussir que les autres. Ceci ne représente pas seulement une tragédie humaine, mais également un frein au développement économique, qui n'est solide et pérenne que quand il est inclusif ». L'OCDE formule 4 recommandations à la France pour un système éducatif plus performant et plus égalitaire. 1 : considérer l'éducation comme un investissement et maintenir ou augmenter les dépenses d'éducation. 2 : renforcer l'équité en soutenant les élèves défavorisés. 3 : préparer les élèves au monde de demain et prendre des mesures d'amélioration de l'enseignement en classe. 4 : améliorer le sentiment d'efficacité et de confiance de la part des enseignants (Perspectives des politiques d'éducation 2015. Les réformes en marche, OCDE 2015).

Dossier : www.education.gouv.fr/cid110397/pisa-2015-les-resultats-de-la-france.html

Voir aussi la note du CNET : « Enquêtes PISA et TIMSS : que retenir sur l'état de l'école française ? » (www.cnet.fr/fr/pisa-et-timss-que-retenir-sur-letat-de-lecole-francaise).



TROIS NOUVEAUX SERVICES NUMÉRIQUES

2 À l'occasion de sa visite au salon Educatec/Educatic, la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a présenté 3 nouveaux services numériques innovants développés par le ministère et ses partenaires.

Le premier, diplome.gouv.fr, est un service d'attestation numérique des diplômes. Unique en Europe, il doit permettre dès janvier de délivrer des attestations de diplômes certifiées pour l'ensemble des diplômes nationaux visés par l'État et conférant un grade universitaire. Il se déploiera progressivement de janvier à mai 2017 pour les baccalauréats et les BTS obtenus en 2016. À terme, chaque diplômé pourra récupérer dans son espace diplome.gouv.fr, une attestation numérique d'obtention de diplôme avec un code d'identification unique. Cela pourrait concerner un flux annuel de plus de 1,6 millions de diplômes pour le secondaire et 500 000 pour l'enseignement supérieur, soit 2,1 millions au total à partir des diplômes délivrés en fin d'année 2016-2017. Ce service sera progressivement étendu, à partir d'avril 2017 à l'historique de ces diplômes délivrés et archivés informatiquement, soit 25 millions de diplômes environ.

Le deuxième service est la création, avec le groupe La Poste, d'un coffre-fort numérique sécurisé DIGIPOSTE+, permettant aux élèves et étudiants la sauvegarde gratuite et à vie de 5 Go de données personnelles. Il sera offert dès la mise à disposition par le ministère des attestations numériques du diplôme du baccalauréat (professionnel, général ou technologique). À terme, s'ajouteront aux e-diplômes (baccalauréat, BEP, etc.) d'autres attestations de réussite (JDC, ASSR, B2i, etc.). Le troisième service est la plate-forme PIX d'évaluation et de certification des compétences numériques, qui permettra d'évaluer gratuitement en ligne le niveau général de connaissances et de compétences numériques de chacun. Les apports de cette plateforme sont triples : elle permettra d'apprendre en se testant ; une part importante des épreuves étant conçue sous la forme de défis à relever au cours desquels on deve-

FORMATIONS EN LIGNE SUR LES QUESTIONS ÉDUCATIVES

3 À l'occasion du salon de l'éducation de novembre dernier, Viaéduc et FUN* ont annoncé leur partenariat pour enrichir les services de formation en ligne sur les questions éducatives.

Les deux dernières années ont en effet vu le succès de plusieurs expériences, consistant pour Viaéduc à accompagner le déroulement et l'organisation de MOOC portant sur des



questions éducatives et hébergés par FUN. Plusieurs milliers d'enseignants et de professionnels de l'éducation ayant suivi des MOOC ont ainsi pu trouver avec Viaéduc un espace propice au partage, à la collaboration et à la co-construction de savoirs et de projets.

Ces premières expériences réussies ont incité Viaéduc et FUN à se rapprocher

pour étendre l'échelle de cette complémentarité au profit de leurs activités et de leurs publics respectifs.

Concrètement, pour les MOOC portant sur la pédagogie, les disciplines ou les questions éducatives, FUN informera les éditeurs de MOOC des services offerts par Viaéduc et de son potentiel pour accompagner leurs MOOC, faciliter le travail collaboratif des participants et l'animation des communautés par les éditeurs et animateurs de MOOC, afin de pouvoir prolonger au-delà du MOOC les échanges et les collaborations entre enseignants autour des thématiques traitées. Pour leur part, les équipes de Viaéduc accompagneront les créateurs de MOOC en les conseillant sur la meilleure utilisation de Viaéduc et l'intégration des services collaboratifs dans leur ingénierie pédagogique.

* Viaéduc, lancé en mai 2015, est le premier réseau social professionnel dédié à l'enseignement, réunissant près de 50 000 professionnels de l'éducation. FUN (France université numérique) est le service de référence pour l'organisation de MOOC en France et dans le monde francophone.

loppe ses compétences. En s'appuyant sur les résultats des épreuves, PIX offrira également des recommandations ciblées de formation. Le service proposera enfin un accès dédié aux équipes pédagogiques et aux responsables de formation continue. Ils pourront suivre l'évolution des compétences des publics qu'ils encadrent, et concevoir des stratégies de formation sur mesure.

Le service public PIX a pour objectif, dès la rentrée 2017, de permettre la valorisation de ces compétences par une certification nationale et officielle au standard européen. En ce sens, il se substituera progressivement au brevet informatique et internet (B2i) et à la certification informatique et internet (C2i) à partir de la rentrée 2017-2018.

Accès à la plateforme PIX (version beta) : pix.beta.gouv.fr/



ÉGALITÉ PROFESSIONNELLE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

4 L'égalité entre les femmes et les hommes dans les rémunérations et les parcours professionnels est une politique interministérielle structurée par le protocole d'accord sur l'égalité professionnelle dans la fonction publique du 8 mars 2013. À l'occasion de la 4^e semaine de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes en octobre dernier, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a publié son premier rapport de situation comparée.

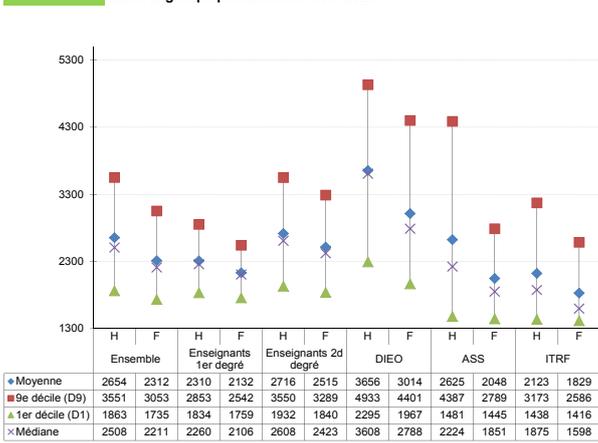
Réalisé à partir des informations figurant dans les bilans sociaux du ministère, ce rapport étudie, sous l'angle de l'égalité des femmes et des hommes, les effectifs, les carrières, les rémunérations, la formation, l'organisation du temps de travail et les conditions de

travail, en distinguant l'enseignement scolaire de l'enseignement supérieur/recherche. Il constitue un outil d'analyse objective de la situation des personnels du ministère et un document de référence pour l'ensemble de ses responsables et partenaires.

Le rapport est téléchargeable sur le site du ministère à l'adresse suivante : www.education.gouv.fr/cid107326/rapport-de-situation-comparee-relatif-a-l-egalite-professionnelle-entre-les-femmes-et-les-hommes-du-ministere-de-l-education-nationale-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche.html

RÉMUNÉRATION (enseignement scolaire)

Graphique 1 Répartition du salaire net mensuel des personnels selon le groupe professionnel et le sexe



PRÉ-RENTRÉE DES ENSEIGNANTS ET TEMPS D'ENSEIGNEMENT : DEUX CHOSES DISTINCTES

5 La pré-rentrée des enseignants ne relève pas du temps d'enseignement mais des missions liées au service d'enseignement. C'est ce qu'indique le Conseil d'État dans un arrêt du 30 août 2016*.

Son jugement fait suite à la demande d'un enseignant d'annuler pour excès de pouvoir l'arrêté du 21 janvier 2014 du ministère de l'Éducation nationale déterminant les dates de la rentrée des enseignants pour les années 2014-2015, 2015-2016 et 2016-2017, car il estimait que l'arrêté en question, en fixant une date de pré-rentrée des enseignants différente de celles des élèves méconnaissait les plafonds de la durée du service d'enseignement fixée par des *maxima* de service hebdomadaire.

Concernant l'année scolaire 2016-2017 (les conclusions concernant les autres années étant devenues sans objet car ces dates avaient été modifiées postérieurement à l'introduction de la requête), le Conseil d'État a ainsi considéré que la fixation d'une date de rentrée des enseignants distincte de celle des élèves n'impactait pas les heures d'enseignements mais les missions liées au service d'enseignement. Par conséquent, elle n'a, ni pour objet, ni pour effet de modifier les *maxima* de service hebdomadaire du personnel enseignant des établissements d'enseignement du second degré.

La haute juridiction fait la même analyse concernant la possibilité d'instaurer des « journées de réflexion pédagogiques » prévue par l'arrêté attaqué, à savoir que celles-ci ne sont pas non plus comptabilisées comme des heures d'enseignements, mais relèvent des missions liées au service d'enseignement.

La requête de l'enseignant a ainsi été rejetée.

* Conseil d'État, 30 août 2016, n° 387542 (consultable sur Légifrance).



UNE PLATEFORME COLLABORATIVE EN FAVEUR DE L'EMPLOI DES PERSONNES HANDICAPÉES

6 Lors de la 20^e édition de la semaine européenne pour l'emploi des personnes handicapées (du 14 au 20 novembre dernier), l'Association des paralysés de France (APF) a dressé un bilan plutôt morose du quinquennat de François Hollande en matière d'emploi des personnes en situation de handicap. Et alors que ce dernier avait garanti en avril 2012, dans son programme présidentiel, « l'existence d'un volet handicap dans chaque loi » et un renforcement des sanctions « en cas de non-respect des 6 % de travailleurs handicapés dans les entreprises, les services publics et les collectivités locales », il s'avère que durant 5 années « le nombre de demandeurs d'emploi en situation de handicap a largement augmenté » de près de 65 %, « atteignant

486 546 personnes, tandis que le modèle économique des fonds public et privé pour l'emploi des personnes handicapées, affaibli par des décisions de ponctions et d'exonérations successives du gouvernement, se révèle inadapté pour couvrir demain leurs missions d'accès et de maintien dans l'emploi ».

Ainsi, face à ce triste bilan, l'APF a lancé une plateforme collaborative* « #2017Agiresemble » ouverte à toutes et tous, pour co-construire les propositions, que l'association portera auprès des candidats à l'élection présidentielle et aux législatives de 2017, des propositions fondées sur la recherche collective de solutions. À travers cette démarche participative, l'association invite ainsi toutes les citoyennes et citoyens, mais aussi toutes les associations et organisations à proposer leurs solutions en faveur d'une société inclusive et solidaire.

* <https://2017agiresemble.fr>

Détricotage de l'obligation d'emploi

Simplification

Ponctions Formation **Exonérations**

Emploi accompagné Manque d'accessibilité des locaux de travail

Précarité Gel du plan de créations de place en ESAT **Chômage**

Prime d'activité Maintien dans l'emploi

Plus d'entreprises respectant l'obligation d'emploi **Pacte pour l'emploi en EA**

Absence de perspective 2017

©APF

RÉFORME DE LA SORTIE DE TERRITOIRE DES MINEURS NON ACCOMPAGNÉS

7 Supprimée en 2013, l'autorisation de sortie de territoire pour tout mineur voyageant à l'étranger sans être accompagné de ses parents, sera rétablie à partir du 15 janvier 2017.

C'est ce que prévoit l'article 49 de la loi du 3 juin 2016 relatif à la lutte contre le terrorisme et son décret d'application* paru au journal officiel du 4 novembre dernier.

L'autorisation de sortie du territoire donnée par un titulaire de l'autorité parentale sera rédigée au moyen d'un formulaire (non encore accessible) qui précisera les mentions obligatoires suivantes : les nom, prénoms, date et lieu de naissance de l'enfant mineur

autorisé à quitter le territoire ; ceux du titulaire de l'autorité parentale signataire de l'autorisation, la qualité au titre de laquelle il exerce cette autorité, son domicile, sa signature ainsi que, le cas échéant, ses coordonnées téléphoniques et son adresse électronique, et la durée de l'autorisation, qui ne peut excéder un an à compter de la date de signature. Une fois le formulaire complété et signé, il devra être accompagné de la photocopie lisible d'un document officiel justifiant de l'identité du signataire.

Le texte renvoie à un arrêté le soin de fixer les modalités précises de mise en œuvre du dispositif, en particulier le modèle de formulaire au moyen duquel cette autorisation est justifiée ainsi que la liste des documents admis pour justifier l'identité du signataire. Ce rétablissement de l'autorisation de sortie du territoire a été justifié pour

COLLOQUE NATIONAL ÉDUCATION & DEVENIR

8 Dans le contexte actuel, européen et mondial, l'école doit se saisir de la question de la diversité et mettre en œuvre des pratiques qui vont permettre d'expérimenter des liens sociaux nécessaires à la vie démocratique. Comment l'école peut-elle promouvoir des valeurs de « vivre ensemble » et de « faire ensemble » dans un contexte de ségrégation scolaire de plus en plus marqué ? Le projet d'intégration par l'école n'entre-t-il pas en tension avec les valeurs promues par une

Pour conduire ce travail de réflexion, l'Association Éducation & Devenir, en partenariat avec le CRAP et la FESPI, organise du 10 au 12 mars 2017 au lycée Diderot à Paris (61, rue David d'Angers, 75019 Paris), un séminaire qui rassemblera des chercheurs, des spécialistes des questions scolaires, mais aussi des professionnels de l'éducation, des acteurs de terrain qui forgent au quotidien des outils de réflexion et d'action sur des problématiques qui ont marqué ces dernières années et sur lesquelles nous devons encore et plus que jamais nous mobiliser.



IE & ID
Education & Devenir
Groupes de liaison, de réflexion et de propositions

partie de plus en plus grande de l'opinion publique ? La laïcité, promue comme une arme défensive à l'école, la résurgence de la question religieuse dans l'espace scolaire, posent des enjeux politiques autant que pédagogiques auxquels la formation des enseignants et les établissements scolaires se doivent de répondre.

Il sera aussi l'occasion de mettre en lumière ce que les associations ont su initier, de réaffirmer leurs convictions et de formuler leurs propositions.

Pour plus d'informations :
www.educationetdevenir.net

Pré-réservation : seminairecomun2017@gmail.com

tenter de limiter les départs de mineurs vers des zones de conflits.

Voilà qui devrait remettre en cause tous les *vademecum* récents relatifs aux sorties et voyages scolaires !

* Décret 2016-1483 du 2 novembre 2016 relatif à l'autorisation de sortie du territoire d'un mineur non accompagné par un titulaire de l'autorité parentale.



CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE ENTRE L'ÉCOLE ET LE COLLÈGE, UN OBJECTIF TOUJOURS À ATTEINDRE

9 Le rapport conjoint de l'IGEN et l'IGAENR de juillet 2016 « Expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège »*, rendu public en octobre, s'attache, à identifier les freins à la continuité école-collège. Il met en lumière les contraintes juridiques et organisationnelles aux effets surestimés ainsi que les initiatives de terrain, certes nombreuses et diversifiées, mais à faible impact pédagogique.

L'état des lieux des actions menées jusqu'à présent pour améliorer la liaison CM2/6^e est plutôt décevant et les actions jugées peu efficaces. L'analyse des sites où écoles et collèges ont été intégrés dans un même ensemble immobilier montre que ce n'est « nullement » le garant « d'une continuité de qualité » et le bénéfice sur les apprentissages pour les élèves concernés est jugé plutôt modeste. La grande majorité des projets « ne questionne pas vraiment les pratiques pédagogiques », les actions communes sont « très ponctuelles relevant de la découverte, par les élèves de l'école primaire, du collège », ou alors ce sont des actions assez éloignées des apprentissages (défis inter-classes par exemple).

Le rapport montre ainsi que les obstacles majeurs ne sont pas d'ordre structurel mais il relève plutôt des différences importantes entre les pratiques pédagogiques entre l'école et le collège.

Selon les auteurs, les solutions sont à trouver dans un pilotage volontariste et des secteurs géographiques cohérents ; cela passe par le développement d'une « professionnalité spécifique », pour surmonter la coexistence de deux cultures professionnelles distinctes.

Sont notamment préconisés : une organisation territoriale de proximité cohérente, entre le secteur de collège, les écoles qui y sont rattachées et la circonscription ; l'inscription au plan académique de formation d'une journée, *a minima*, par secteur de collège consacrée à la continuité pédagogique entre école et collège ; un diagnostic préalable pour inscrire la démarche dans une dynamique de progrès et engager un accompagnement adapté et différencié ; la création de pôle de formation-action proposant un accompagnement de proximité en créant des classes de « continuité école-



collège » au sein de zones d'animation pédagogiques (ZAP, pouvant correspondre à un bassin, ou à une circonscription du premier degré, ou au regroupement de plusieurs circonscriptions) ; la construction d'outils adaptés, répertoire de pratiques mutualisables et une nécessaire reconnaissance et valorisation de l'engagement des acteurs.

Pour le SNPDEN, « le cycle CM2/6^e doit s'envisager dans le cadre du réseau de l'École du socle, regroupant les écoles primaires d'un secteur à un collège de référence. Un conseil pédagogique inter degrés, piloté par le principal du collège et l'IEP de la circonscription en lien avec

les directeurs d'école permettra d'assurer une cohérence dans les actions conduites et un rapprochement des cultures professionnelles des enseignants. Il pourra prévoir des temps de concertation dédiés, des échanges de service ou des services partagés et un plan de formation commun. Les enseignements dans les classes de CM2 et 6^e devraient être rapprochés notamment en prévoyant l'intervention de plusieurs professeurs en CM2 et la réduction du nombre de professeurs en 6^e » (extrait de motion CSN d'avril 2013).

* www.education.gouv.fr/cid107043/expertise-sur-la-continuite-pedagogique-entre-l-ecole-et-le-college.html

CRÉATION DU CONSEIL D'ORIENTATION DES POLITIQUES DE JEUNESSE

10 Cette nouvelle instance, créée par le décret 2016-1377 du 12 octobre 2016 (JO du 15 octobre), est née de la fusion de trois commissions administratives consultatives de l'État dans le domaine de la jeunesse et de l'éducation populaire (abrogées par le décret 2016-1376 paru le même jour), à savoir le Conseil national de l'éducation populaire et de la jeunesse, le Conseil national de la jeunesse et le Conseil national des missions locales.

Placé auprès du Premier ministre, ce conseil doit contribuer « à la coordination et à l'évaluation des politiques publiques relatives à la jeunesse de 16 à 30 ans, à l'éducation populaire et au dialogue entre les acteurs concernés par ces politiques ». « Il pourra être consulté sur les projets de loi et de textes réglementaires et adresser au gouvernement toutes propositions en

vue d'améliorer la situation des jeunes dans notre pays ».

Outre son président, nommé par un futur décret sur proposition du ministre chargé de la jeunesse et pour trois ans (mandat renouvelable une fois), le Conseil d'orientation des politiques de jeunesse comptera près de 70 membres répartis en plusieurs collèges : représentants de l'État, des collectivités territoriales, des organisations de jeunesse, des associations et des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, des organisations œuvrant pour l'insertion des jeunes... Il devra constituer, en son sein, deux commissions : une commission de l'éducation populaire et une commission de l'insertion des jeunes.

Le conseil, qui se réunira deux fois par an, devra présenter chaque année, un rapport d'activité au gouvernement.

En espérant que cette nouvelle instance soit le signe d'une réelle volonté du gouvernement de prendre en compte les attentes des jeunes dans l'élaboration des politiques publiques.



L'EUROPE DE L'ÉDUCATION EN CHIFFRES : UNE NOUVELLE PUBLICATION DE LA DEPP

11 Cette nouvelle publication de la direction statistique du ministère de l'Éducation nationale (DEPP) compile pour la première fois une soixantaine d'indicateurs sur les systèmes éducatifs des pays de l'Union européenne permettant ainsi d'en comparer les systèmes et de confronter les multiples dimensions en jeu dans la réussite éducative. Classées en six chapitres, les données portent à la fois sur l'environnement économique et social des élèves, la diversité des systèmes éducatifs, les dépenses d'éducation, les enseignants, les résultats sous l'angle de la performance des élèves et de l'équité et le passage de la formation à l'emploi.

La grande majorité des indicateurs sélectionnés ou construits pour cette publication ont pour source Eurostat qui est la direction générale de la Commission européenne chargée de l'information statistique à l'échelle communautaire ; dans certains cas, ce sont des sources OCDE qui ont été privilégiées et dans quelques cas, la source Eurydice a été mobilisée. Les années de référence varient de 2012 à 2014. Le document permet entre autres de voir si les pays ont atteint les principaux objectifs de la stratégie « Éducation et Formation » pour 2020 :

- une scolarisation d'au moins 95 % des enfants ayant entre 4 ans et l'âge de la scolarisation obligatoire ;
- une proportion de jeunes âgés de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante en lecture, mathématiques et sciences inférieure à 15 % ;

- moins de 10 % de jeunes de 18 à 24 ans « sortants précoces » du système d'éducation et de formation d'ici 2020 ;
- au moins 40 % de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les Européens de 30-34 ans ;
- un taux d'emploi des diplômés de 82 % en 2020 ;
- au moins 15 % des 25-64 ans participant à des activités d'apprentissage et de formation tout au long de la vie.

Il est à noter que la France va « au-delà » de 4 objectifs sur 6, à savoir, en matière de sorties précoces, de diplômés de l'enseignement supérieur, de l'enseignement pré-élémentaire et de la formation des adultes. Elle est en revanche en-deçà des objectifs 2020 pour l'employabilité des jeunes diplômés mais également en ce qui concerne les « faibles compétences » en sciences, lecture et mathématiques.

Le document, également publié en anglais, devrait paraître tous les 2 ou 3 ans et est téléchargeable sur le site du ministère à l'adresse suivante : www.education.gouv.fr/cid108986/l-europe-de-l-education-en-chiffres.html



UNE ÉCOLE POUR TOUS, UN DROIT POUR CHACUN

12 À l'occasion de la journée internationale des droits de l'enfant, le 20 novembre dernier, le Défenseur des droits, Jacques Toubon, et son adjointe, la Défenseure des enfants, Geneviève Avenard, ont rendu public leur rapport annuel consacré aux droits de l'enfant « Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun ».

Depuis la création d'une autorité indépendante chargée de défendre les droits des enfants, ce rapport est le premier à être consacré au droit à l'éducation. Il justifie la préoccupation permanente du Défenseur des droits concernant l'effet des inégalités sociales et territoriales et des discriminations sur l'accès à l'école et sur le maintien dans l'école pour de nombreux enfants. Et, si tous les enfants bénéficient théoriquement du droit à l'éducation, force est de constater, déplore le défenseur des droits, que « l'accès à l'école aujourd'hui en France n'est pas un droit effectif pour de nombreux enfants », notamment les plus vulnérables. Pour lui, il y a « un hiatus entre le droit proclamé à l'éducation et l'effectivité de ce droit ».

Le rapport aborde ainsi les sujets ressortant le plus fréquemment des saisines reçues par l'institution et relatives aux difficultés de scolarisation des enfants, au sein de l'école publique, et émet une série de 30 recommandations pour améliorer la situation.

Le document met ainsi notamment l'accent sur les inégalités territoriales : entre les zones les plus défavorisées socialement et les autres, entre campagnes et zones urbaines, entre des départements d'outre-mer et la métropole, etc.

Concernant le système d'affectation des enseignants, le défenseur des droits juge qu'il « joue l'inverse du besoin social et scolaire », en ne permettant pas [notamment], de mettre dans des

quartiers défavorisés des enseignants en fin de carrière. Parmi les recommandations figure, entre autres, le rappel aux maires de leur « obligation de scolariser en primaire les enfants installés physiquement sur leur territoire ». Le rapport pointe aussi les trop longs délais d'affectation dans un établissement scolaire, spécifique ou pas, des enfants allophones ou encore « des mineurs non accompagnés » tels que les jeunes migrants.

Le rapport demande par ailleurs au ministère de l'Éducation nationale d'intégrer



dans le logiciel AFFELNET la possibilité de distinguer l'adresse administrative de l'enfant de son adresse de résidence effective afin que cette dernière puisse être utilisée dans les propositions d'affectation. Autre recommandation : « systématiser la formation aux stéréotypes et aux discriminations dans la formation initiale et continue des acteurs de l'École, et notamment des enseignants », pour contribuer à lutter contre l'un des maux du système scolaire français, régulièrement dénoncé par les études internationales, le poids des origines sociales d'un élève dans son destin scolaire.

L'intégralité du rapport est consultable sur www.defenseurdesdroits.fr/fr/publications/rapports/rapports-annuels-droit-de-l-enfant/droit-fondamental-l-education-une-ecole

EN BREF

TEXTES RÉGLEMENTAIRES

- ❑ **Baccalauréats général et technologique :** note de service 2016-177 du 22 novembre relative aux langues étrangères et régionales pouvant faire l'objet d'épreuves de langues vivantes (BO 43 du 24 novembre).
- ❑ **CSE :** décret 2016-1522 du 10 novembre relatif à la composition du Conseil supérieur de l'éducation et aux modalités d'élection des représentants des lycéens en son sein (JO du 13 novembre).
- ❑ **Collège :** décret 2016-1631 du 29 novembre instituant les conseils de la vie collégienne (JO du 1^{er} décembre) et circulaire 2016-190 du 7 décembre (BO 45 du 8 décembre). Le texte instaure, dans chaque collège, un conseil de la vie collégienne, instance de dialogue et d'échanges, composé de représentants des élèves, d'au moins deux représentants des personnels dont un personnel enseignant et d'au moins un représentant des parents d'élèves. Le CA de l'établissement arrête sa composition, les modalités d'élection ou de désignation de ses membres ainsi que les modalités de son fonctionnement.
- ❑ **Éducation à la sécurité routière :** circulaire 2016-153 du 12 octobre relative à la mise en œuvre du dispositif de l'attestation de première éducation à la route (BO 38 du 20 octobre).
- ❑ **Élèves handicapés :** circulaire 2016-186 du 30 novembre relative à leur formation et à leur insertion professionnelle (BO 45).
- ❑ **Formation à l'étranger :** note de service 2016-152 du 12 octobre relative aux échanges et actions de formation à l'étranger - année 2017-2018 (BO 38).
- ❑ **Personnels enseignants :** BO spécial n° 6 du 10 novembre relative à leur mobilité pour la rentrée scolaire 2017. Décret 2016-1620 du 29 novembre fixant l'échelonnement indiciaire de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre chargé de l'Éducation nationale, dans le cadre de la transposition du PPCR (JO du 30 novembre).
- ❑ **Programme d'investissements d'avenir :** note de service 2016-150 du 7 novembre « Orientations pour une expérimentation au lycée professionnel : répondre au besoin de nouvelles compétences pour l'emploi dans la société numérique » (BO 41 du 10 novembre).
- ❑ **Relations Défense/Éducation nationale :** circulaire 2016-176 du 22 novembre « Développer les liens entre la jeunesse, la défense et la sécurité nationale » (BO 43 du 24 novembre).

- ❑ **Relations École-Entreprise :** circulaire 2016-183 du 22 novembre relative au développement et à la structuration des relations École-Entreprise dès l'année scolaire 2016-2017 et pour les années scolaires suivantes (BO 43).

DIVERS

- ❑ **L'État de l'École 2016**
La 26^e édition de l'État de l'École 2016 est en ligne. Structurée autour des moyens affectés à l'École, des conditions de scolarisation et des résultats des élèves, elle s'attache à décrire les principales évolutions en cours et apporte l'éclairage des comparaisons internationales. Elle est enrichie d'une nouvelle fiche sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. www.education.gouv.fr/cid57102/l-etat-de-l-ecole-2016.-couts-activites-resultats.html
- ❑ **Fonctionnaires affectés à Mayotte**
Un décret, n° 2016-1648 du 1^{er} décembre 2016, relatif à la situation des fonctionnaires de l'État affectés à Mayotte est paru au journal officiel du 3 décembre. Le texte aligne les conditions de prise en charge des frais de changement de résidence appliquées aux personnels affectés à Mayotte de manière provisoire sur celles bénéficiant aux agents affectés de manière définitive. Il prévoit également la suppression de l'abattement de 20 % appliqué à la prise en charge des frais de changement de résidence pour les agents affectés à Mayotte. Enfin, le présent décret ouvre le bénéfice de l'indemnité de sujétion géographique aux agents primo-affectés en Guyane, à Saint-Martin, à Saint-Pierre-et-Miquelon, à Saint-Barthélemy ou à Mayotte et qui n'y demeuraient pas précédemment.
- ❑ **Représentants des parents d'élèves**
Le décret (2016-1574 du 23 novembre) relatif aux représentants des parents d'élèves siégeant dans les conseils départementaux, régionaux, académiques et nationaux est paru au journal officiel du 25 novembre. Il prévoit le versement d'une indemnité aux représentants des parents d'élèves qui, n'étant ni salariés, ni agents publics, ne bénéficient pas du congé de représentation et ne sont par conséquent ni rémunérés, ni indemnisés lorsqu'ils siègent dans ces conseils. Il précise également les conditions dans lesquelles les représentants des parents d'élèves sont indemnisés des frais de déplacement qu'ils engagent pour participer aux réunions et, pour ceux d'entre eux qui bénéficient du congé de représentation, et par dérogation aux dispositions applicables à ce congé, il fixe à huit jours francs le délai dans lequel ils doivent déposer leur demande de congé auprès de leur employeur ou de l'autorité dont ils relèvent.
- ❑ **Stages en entreprise**
Le ministère de l'Éducation nationale propose un portail d'informations sur les stages en entreprise « Le tuto des stages ». Séquence d'observation en classe de 3^e et périodes de formation en milieu professionnel au lycée, le portail regroupe toutes les informations pour mieux comprendre les enjeux de ces stages et propose des ressources et documents pour les préparer : www.education.gouv.fr/cid109415/le-tuto-des-stages-le-portail-d-information-sur-les-stages-en-entreprise.html

Valérie FAURE
Documentation
valerie.faure@snpden.net



Le SNPDEN dans les médias

-  **Violence et sécurité**
 - Expression de Philippe Vincent, secrétaire général adjoint, le 7 novembre sur l'Étudiant.fr, au sujet des exercices attentat au lycée.
 - Interview de Gérard Heinz, secrétaire académique du SNPDEN Lyon, le 17 novembre par Mag2Lyon pour un dossier sur la violence subie dans la fonction publique.
- Expression de Gilles Auroche, secrétaire académique du SNPDEN Aix-Marseille, et de Dominique Duperray, membre du SNPDEN, dans un article du Monde du 2 décembre, après le décès du lycéen agressé aux abords du lycée professionnel Poinso-Chapuis de Marseille. Nouvelles Citations de Gilles Auroche dans un article de France3 Provence Alpes.fr du 2 décembre et citation dans La Provence du 3 décembre. *« Le syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN-UNSA) appelle à la mise en place d'agents de sécurité devant les établissements les plus exposés à la violence [...] ».*

Et aussi...

BUDGET DES EPLE	Expression de Christian Suzanne, secrétaire départemental du SNPDEN 91, au sujet de la baisse des dotations de fonctionnement des collèges dans <i>Le Parisien</i> du 21 novembre. Citation de Gérard Heinz dans <i>Le Progrès</i> du 8 décembre au sujet de la baisse de la dotation de fonctionnement des lycées de la région Auvergne Rhône-Alpes.
BULLETINS SCOLAIRES	Citation de Philippe Tournier, secrétaire général, sur <i>France soir.fr</i> et <i>L'Obs.com</i> du 3 décembre et expression dans une dépêche AFP au sujet des nouveaux bulletins scolaires et de l'application numérique associée. <i>« La communication ministérielle est un peu confuse, tout le monde mélange un peu tout et ça provoque un peu de panique, mais s'il y a des soucis ce ne sera qu'en fin d'année, quand il faudra basculer les bulletins vers le livret numérique »</i> , estime Philippe Tournier au SNPDEN-UNSA, premier syndicat des chefs d'établissement. Il s'inquiète des coûts d'impression de bulletins rallongés.
CONVENTIONS TRIPARTITES	Écho du premier « conseil syndical interacadémique » du SNPDEN-UNSA Grand Est dans une dépêche AEF du 2 décembre. <i>« Nous souhaitons la mise en place de conventions tripartites le plus rapidement possible entre l'État, les EPLE et les collectivités », indiquent à AEF les trois secrétaires académiques Jean-Pascal Paillette (Nancy-Metz), Jacky Schlienger (Strasbourg) et Patrick Humbert (Reims). De tels contrats seraient « des instruments pratiques, pour mettre en œuvre les résultats des groupes de travail lancés par la région Grand Est ». Autre enjeu : l'État s'y engagerait « sur la façon dont il calcule les moyens aux établissements, en termes d'heures et de crédits, pour atteindre des objectifs [...] ».</i>
DOUBLANTS DE TERMINALES	Interview de Philippe Vincent le 9 décembre par <i>l'Est Républicain</i> .
PPCR DES PERSONNELS DE DIRECTION	Citation de Philippe Vincent dans une dépêche AEF du 8 décembre se faisant l'écho de la dernière réunion avec le ministère sur le sujet.
PROGRAMME ÉDUCATION DES CANDIDATS À LA PRÉSIDENTIELLE	Expression de Philippe Tournier le 25 novembre sur RTL.
REMPLACEMENT DES ENSEIGNANTS	Interview de Philippe Vincent par la revue <i>La voix des parents</i> le 30 novembre.

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
MAIL : 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
ANAT REGIE
TÉL. : 0 143 123 815
Directrice de Publicité
MARIE UGHETTO
m.ughetto@anatrejie.fr

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

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

N° DE SIRET : 30448780400045
DIRECTION 244
MIS SOUS PRESSE
LE 16 DÉCEMBRE 2016

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

ALISE	2
INDEX ÉDUCATION	4-5
MÉDECINS DU MONDE	59
INCB	60

ENCARTAGE : PORTABLES.ORG

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.



ASSEZ

Une action à mener sur le long terme...

Alors que les négociations PPCR pour notre carrière se poursuivent, notre action ASSEZ... 2.0! est de toute évidence amenée à perdurer. Le premier groupe national des personnels de direction (GNPD) a mis en évidence le gouffre existant trop souvent entre les « bonnes idées » vues du ministère et la mise en œuvre pratique sur le terrain. Dernier exemple en date, le calendrier aberrant prévu pour le DNB ou la mise en place à la hussarde du conseil de vie collégienne...

Pour améliorer nos conditions d'exercice du métier, et résister aux injonctions irréalistes, ASSEZ 2.0! c'est retrouver les bons réflexes syndicaux, qui consistent à ne pas se croire obligé de répondre à tout, tout de suite, c'est une action de chaque syndiqué, au quotidien, soutenue par les mots d'ordre nationaux et académiques.

Suivez la mobilisation et l'action du SNPDEN sur notre compte twitter @snpden et sur @tourniersnpden

20!



Carrière : les négociations ne sont pas terminées

Les négociations concernant le protocole parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR) des personnels de direction ont débuté en juillet dernier. Le SNPDEN, représenté dans ces négociations par son secrétaire général, l'un de ses secrétaires généraux adjoints (Philippe Vincent) et la secrétaire nationale carrière (Christel Boury), était porteur de mandats forts, votés lors des trois précédents congrès et des conseils syndicaux nationaux intermédiaires. Une première étape, actée fin octobre 2016, fait nettement apparaître la mise en œuvre par le ministère de quatre de nos mandats essentiels :

- la fusion de la deuxième et de la première classes. Cela consiste à créer une classe d'accueil unique et une classe de promotion (hors classe) en permettant un parcours de carrière linéaire, progressif qui évite, notamment, l'actuel engorgement au dernier échelon de la deuxième classe ;
- l'accès à la hors échelle B de 10 % du corps. Cela correspond à la promotion de 1 400 collègues, ce qui ne peut être considéré comme négligeable ;
- la suppression du « butoir 1 058 » qui pénalisait fortement certains collègues sur le montant de leur pension de retraite ;
- la création d'un concours unique de recrutement, chacun s'engageant, quel que soit le corps

d'origine et en connaissance de cause, sur une progression de carrière connue à l'avance et favorable au plus grand nombre. Il est essentiel de noter que cette opération se fait sans que notre régime indemnitaire soit touché.

« En effet, en ce qui nous concerne, BI/NBI/part fixe de l'IF2R, rien n'est modifié, nous sommes donc tous déjà gagnants. »

Une fois actées ces réelles avancées pour tous, portées par notre syndicat, il reste à négocier avec le ministère leur mise en musique. La réunion du 8 décembre avait pour objectif de permettre à chacun d'être gagnant dans la nouvelle gestion de nos carrières. Quatre points restaient à négocier. Ils ont fait l'objet de notre plus grande vigilance même si, pour l'essentiel, ils sont bordés par les textes de la fonction publique.

- Quels seront les mécanismes de reclassement dans une classe unique d'accueil ?

Nos trois revendications :

- **les conditions d'exercice du métier : qu'on nous laisse travailler !**
- **les dysfonctionnements et dérapages incessants : halte aux intrusions !**
- **la reconnaissance de notre profession dans toutes ses dimensions, et notamment celle des rémunérations : carrière, il faut avancer !**

Direction

- **Provisur**

- **Provisur adjoint**

- Quels seront les mécanismes de promotion ?
- *Quid* du différentiel de l'entrée dans la carrière entre les anciennes fonctions et les nouvelles ?
- Quelles dispositions particulières pour les collègues ayant atteint l'ancienneté requise pour être promouvables dans le système actuel ?

« **En ce qui concerne les mécanismes de reclassement, ils ne peuvent être défavorables à aucun collègue** »,

ils prennent en compte l'ancienneté dans l'échelon actuel. L'écart, en points d'indice entre la situation actuelle et la situation future est essentiellement basé sur les années passées dans l'échelon. Les personnels de direction bloqués dans le système actuel sur le dernier échelon de leur classe doivent pouvoir être reclassés sans perte d'ancienneté. L'instauration d'un système où l'ancienneté acquise dans l'échelon d'origine, si elle est supérieure à la durée de l'échelon d'accueil, fait que le reclassement se fait à l'échelon supérieur sans report d'ancienneté, semble être une des solutions possibles. Les carrières seront, dans le nouveau système, beaucoup plus linéaires et progressives. En ce qui concerne les mécanismes de promotion, la fusion

des actuelles deuxième et première classes, va clairement augmenter le vivier de promouvables donc il y aura mécaniquement plus de promotions. Les ratios actuels, négociés pour trois ans, prennent fin en 2017. Le ministère s'est engagé à maintenir, *a minima*, le nombre de promotions actuelles en hors classe c'est-à-dire 450, ce qui représente un nombre non négligeable pour un corps qui compte moins de 14 000 personnes aujourd'hui. Notre ambition reste d'augmenter encore ce ratio.

« **Il est évident que nous devons obtenir pour les collègues déjà au 11^e échelon de la première classe des mesures compensatoires significatives.** »

Le SNPDEN-UNSA est le seul syndicat qui voit aboutir ses mandats tout en préservant ses valeurs essentielles. La préservation de ces valeurs peut être considérée, sur du court terme, comme un handicap, mais nous ne doutons pas de l'attachement de tous nos adhérents à la progression du plus grand nombre et de l'ensemble de notre corps, ce que nous sommes les seuls aujourd'hui à représenter.

La commission carrière
SNPDEN-UNSA

PPCR : point d'étape

Le 8 décembre, la seconde réunion PPCR initialement destinée à décliner la mise en œuvre des grilles soumises en octobre dernier s'est tenue, sans que les documents préparatoires aient été préalablement fournis aux organisations syndicales, le changement de gouvernement ayant retardé les « arbitrages » nécessaires.

Le premier point abordé concerne l'attractivité à l'entrée dans le corps, élément dont nous avons demandé une étude dans le cadre de la mise en œuvre PPCR.

Les lauréats du concours 2016 sont :

- pour le C2, à 57,5 % des enseignants du second degré, à 23 % des enseignants du premier degré et à 15 % des personnels d'éducation ;
- pour le C1, à 97 % des agrégés.

L'âge moyen des lauréats de concours est de 42 ans et ils sont affectés sur des postes d'adjoints pour 37 % en établissement de deuxième catégorie, pour 38 % en troisième catégorie et pour 20 % en quatrième catégorie.

Actuellement :

- entre un professeur certifié ou PLP au 7^e, 8^e ou 9^e échelon de la classe normale qui effectue 2HSA et touche l'ISOE et un entrant dans la fonction sur un établissement de deuxième catégorie, l'écart est de +16 % (y compris la BI et la part fixe de l'IF2R) ;
- pour un professeur agrégé au 8^e ou au 9^e échelon dans la même situation, l'écart est de +11 % ;
- pour un CPE au 8^e échelon de la classe normale dans la même situation, l'écart est de +24 %.

Quand on se projette sur 6 ans, le salaire d'un professeur certifié/PLP augmente de 8 %,

**Pour plus d'informations, retrouvez sur le site les motions de congrès : www.snpden.net/personnel_de_direction_carriere_csn_congres
Participez dans vos académies et sur le forum à la réflexion : la stratégie syndicale se construit avec tous les adhérents !**

décembre 2016

« **celui du même professeur ayant occupé un premier poste en deuxième catégorie et un second en quatrième catégorie est supérieur de 28 %** ».

Dans le cadre de la réforme statutaire, les modalités de reclassement qui seront proposées s'appuieront sur les grilles des corps d'origine, en maintenant au moins le différentiel constaté aujourd'hui, soit pour les enseignants en classe normale, autres

qu'agrégés, entre le 6^e et le 10^e échelon un gain indiciaire de 36 à 50 points et pour les professeurs agrégés, aux échelons 9 et 10 de la classe normale, un gain indiciaire de 38 à 49 points.

Le deuxième point abordé concerne l'accès à la hors classe. Dans le cadre d'un corps à deux classes, une classe d'accueil et une hors classe, l'objectif visé est qu'à l'âge moyen d'entrée dans la fonction observé actuellement, chaque personnel de direction puisse atteindre le 3^e chevron de la hors échelle A.

Aujourd'hui, la durée moyenne pour accéder à la hors classe est de 8,5 ans pour les personnels entrés directement en C1 et de 15,5 ans pour les C2. 53 % des personnels qui partent à la retraite sont au sommet de la hors classe.

Dans le PPCR, l'accès à la hors classe se ferait sur la base d'une durée minimale dans le corps de huit ans et de la détention au minimum du 9^e échelon. Le système devra garantir un nombre au moins équivalent de promotion à celui de 2016, soit 450 promotions par an, et être ajusté au regard de l'évolution démographique du corps.

Le troisième et dernier point abordé est celui des modalités d'accès à l'échelon spé-

cial hors échelle B. Les critères d'accès ont été discutés et restent encore à préciser.

Quatre pistes principales ont été évoquées :

- un minimum de trois postes pour une durée minimale de 10 ans de carrière ;
- l'affectation en éducation prioritaire sur une durée minimale proposée de 8 ans et pour laquelle nous avons demandé un abaissement de durée ;
- le cumul des deux précédentes pistes ;
- le cumul poste de chef d'établissement et emploi fonctionnel.

Si l'accès à la HEB est l'un de nos mandats essentiels, la proposition faite par le ministère soulève un problème majeur, elle ne cible que les chefs et pas les chefs d'établissement adjoints.

« **Nous avons fermement indiqué que nous ne pouvons pas cautionner une proposition qui clive notre corps entre adjoints et chefs, et qu'il était indispensable pour nous qu'une autre proposition soit faite** ».

incluant la possibilité pour ceux d'entre nous qui font une carrière de chef d'établissement adjoint d'accéder à la hors échelle B.

Selon les politiques académiques, les chefs d'établissement adjoints accèdent ou pas, aujourd'hui, à la hors classe. L'un de nos combats est que dans toutes les académies ces promotions soient possibles et deviennent naturelles, ce n'est pas pour voir apparaître dans le PPCR une mesure qui différencie de cette manière les personnels alors qu'ils appartiennent à un même corps.

Espérons que le ministère aura entendu le message d'ici le prochain rendez-vous.



Métier : qu'on nous laisse travailler !

GNPD : LA MINISTRE FACE AUX QUESTIONS D'EXERCICE DU MÉTIER

Le groupe national des personnels de direction (GNPD) a été créé à la suite de l'alerte sociale lancée par le SNPDEN. Il réunit 10 représentants des personnels de direction (dont 7 pour le SNPDEN) et ceux des principales directions du ministère sous la présidence de la ministre. Sa première réunion a eu lieu le 22 novembre. Le SNPDEN souhaite que ce groupe aborde concrètement notre quotidien : c'est pour cela que notre délégation, comme elle est la seule à pouvoir le faire, comporte une représentation importante de secrétaires académiques.

Cette première réunion d'installation a abordé les questions de sécurité et, à notre demande, fait une large place à celles des applications informatiques dont la « bombe à retardement » LSU risque d'être un bon et triste exemple si elle n'est pas désamorcée à temps.

Déshérence du management, ergonomie défectueuse, autoritarisme arrogant, projets tortueux, désinvolture vis-à-vis des usagers,

« dix ans après la Charte des pratiques de pilotage, la ministre semble découvrir l'ampleur des dégâts ».

Ces réalités quotidiennes n'avaient effectivement guère intéressé jusqu'alors les décideurs politiques dont les plus lucides réalisent aujourd'hui qu'elles pourraient les rattraper.

D'un point de vue pratique, le GNPD de février prochain sera préparé par deux groupes de travail : un sur les systèmes d'information vus de l'établissement, un autre sur l'impact du numérique sur notre travail de cadres. Première conséquence concrète : le SNPDEN a rencontré la direction du numérique, le mercredi 23 novembre.

COLLÈGE : LSU, DNB ET CVC !

Derrière ces sigles barbares, des problèmes qui s'accumulent pour les collègues exerçant en collège. Comme prévu, le LSU, le livret scolaire unique, n'est toujours pas opérationnel. Son articulation avec les grands enjeux de la classe de troisième et le brevet est encore inconnue. Pire, pour les collègues qui avaient décidé de travailler directement dans l'application, une mise à jour a effacé les données déjà saisies.

« L'installation de la version 16.4 de LSU livrée par le ministère [...] a révélé des problèmes techniques. [...] La version 16.4 sera installée à nouveau dès que nous la recevrons du ministère dans un état certifié stable ».

LSU ne sera indispensable qu'en fin d'année scolaire pour les bilans de fin de cycle et les transferts de données nécessaires au DNB et à l'affectation des élèves, mais sa mise en œuvre pourrait mettre en danger l'affectation des élèves.

Et, cerise sur le gâteau, la communication du ministère se décharge sur les établissements d'une tâche qui lui incombe : « Enfin, je vous rappelle aussi qu'il convient d'informer les élèves et leurs responsables légaux, quelle que soit l'application utilisée, de tout traitement informatisé de données les concernant ainsi que de leur droit d'accès et de rectification de ces données, en leur communiquant un courrier personnalisé, par exemple, par l'intermédiaire du carnet de liaison ».

Mots d'ordre :

1. Laissez LSU de côté pour l'instant : le conseil syndical national (CSN) de janvier se prononcera à son sujet.
2. Dans l'immédiat, utilisez le logiciel habituel pour remplir les « bilans périodiques » selon les modalités pédagogiques définies dans votre établissement.
3. C'est au ministère de communiquer auprès des familles et non aux établissements : LSU n'est pas un produit qu'ils ont choisi.
4. Et dans le cadre de l'axe « laissez-nous travailler » de l'alerte sociale du SNPDEN, nous informons le ministère que les conseils de la vie collégienne (CVC) se mettront en place au fur et à mesure que les conseils d'administration (CA) se prononceront et dans les délais qu'ils décideront.

Autre problème, le calendrier du DNB. Le SNPDEN a alerté le ministère dès la parution de la circulaire (LDD 648), mais rien n'est encore réglé. Des collègues s'inquiètent :

« Nous sommes bien conscients que le calendrier proposé est celui du ministère mais il me semble que nous avons déjà pointé les aberrations de celui-ci pour « les provinciaux » que nous sommes à savoir :

- un début d'épreuve le premier jour à 14h00... Ce qui implique de trouver des occupations à nos élèves qui arriveront par le car le matin à 8h20. Le ministère argumentera sans doute du fait qu'il faut mettre des heures de cours sans tenir compte de la mise en condition nécessaire un jour d'épreuve. Imaginerait-on un seul ins-

tant une telle organisation pour le bac? Non, sans aucun doute, personne ne s'y serait risqué;

- une fin d'épreuve à 17h15. Et comment gérons-nous les tiers temps? Il s'agit d'élèves dont le handicap est déjà source de fatigabilité mais qu'importe, rajoutons encore 30 minutes d'épreuve en fin de semaine et puisque nous y sommes, demandons-leur de rentrer à pied chez eux à partir de 18h00! Dans les campagnes normandes, nous n'avons pas le métro!

Pour ceux qui auront pris le risque de faire une projection, pour les élèves qui disposeront d'un tiers temps la deuxième journée devrait se dérouler ainsi:

MATIN

1^{re} PARTIE: 9h00-12h00 - sans pause!

2^e PARTIE: 12h15-13h35 - soit 4h35 sans sortir de la salle. C'est un DNB, pas une épreuve d'agrégation!

APRÈS-MIDI

14h30-15h10

15h10-17h10

Au total 7 heures d'épreuves... Très clairement, ces élèves sont défavorisés par ce nouveau calendrier. Quel bel exemple d'équité et de prise en compte du handicap. Et là aussi, *quid* des transports scolaires surtout lorsque l'expérience nous a déjà démontré que les négociations avec les conseils départementaux étaient impossibles au cours des dernières sessions?

[...] J'avoue que je suis sidérée et d'une certaine façon lassée par tant de désinvolture. Et le MEN doit savoir comment gérer les élèves qui ont souvent terminé bien avant l'heure? Simple! Il suffit de leur demander de se taire et de ne pas gigoter... C'est aussi simple que de demander au lycéen d'arrêter de fumer! »

ET PENDANT CE TEMPS AU GNPD...

Une surprenante déclaration préalable bien typée « FO » lue mot pour mot par le SG d'un autre syndicat pour commencer... et puis, plus RIEN. Disposait-il d'une liberté d'expression en tant que représentant d'un syndicat « indépendant »? Nous ne le saurons jamais puisqu'il est parti en cours de réunion, laissant son collègue bien silencieux, et au moment où démarrait la discussion autour du LSU.



CVC: PAS DE PANIQUE, VOUS VOUS EN OCCUPEREZ DÈS QUE LSU FONCTIONNERA!

Alors que l'enquête TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) dévoile des résultats qui auraient dû affoler les autorités (la France a « décroché » des pays les plus développés), elles s'occupent de quelque chose de bien plus important: la mise en place des CVC, conseils de la vie collégienne.

Ceux-ci se développaient tranquillement: c'était évidemment insupportable pour notre ministère qui n'a pas pu s'empêcher d'y mettre son grain de sel en publiant un décret au calendrier inapplicable.

Le SNPDEN a immédiatement réagi sur son compte twitter, @Snpdn: « Vous n'avez pas de CVC? Pas de panique, vous vous en occuperez dès que LSU fonctionnera (ça devrait vous laisser du temps). »

BÊTES À CONCOURS?

C'est bien l'expression qui vient à l'esprit quand on voit le nombre de concours de toutes sortes auxquels on nous invite avec insistance à faire participer nos élèves. C'est un nouvel **ASSEZ!** que nous transmet un de nos collègues.

« Nous recevons des multitudes de courriels nous invitant à inscrire nos classes à des concours tous azimuts:

concours de récitation, concours « découvrons notre constitution », concours « castor informatique », concours « c.génial » et je ne cite que les derniers venus en l'espace de quelques jours seulement, et je ne parle pas non plus des nombreuses invitations à s'inscrire dans la semaine de ci ou la semaine de ça avec, la plupart du temps, quelques jours seulement pour réagir et respecter les *deadlines!* Mais à quoi tout cela rime?

Et bientôt une liste des mauvais élèves publiée par la hiérarchie avec ceux qui ne répondent à aucune de ces sollicitations? Parce que nous n'avons rien d'autre à faire, bien entendu! Où est la cohérence dans cette *overdose* d'actions en flux continu?

Je ne pense pas être le seul à être à bout. Je n'en peux plus de toute cette littérature qui ne s'arrête jamais, qui me fait perdre un temps précieux et qui finit par me faire me demander si je suis un « bon » chef d'établissement, vu que je n'arrive plus à faire face à ces sollicitations toujours plus pressantes et nombreuses... Finalement je ne fais rien d'original dans mon bahut alors... Ou bien je ne suis pas (plus) à la hauteur... Je ne sais plus où j'en suis...

Et je ne parle pas de la réforme du collège, du LSU, usine à gaz à mettre en place sans que nous n'ayons jamais été concertés, entendus, accompagnés, de la gestion de la sécurité, du PPMS et tellement d'autres « joyeusetés »... Je lance un cri de détresse depuis la base parce que tout ceci n'est plus vivable. Personnellement, je n'en peux plus et je ne me retrouve plus dans ce métier là... »

Autonomie de l'EPLE : halte aux intrusions !

Les collègues en ont assez des intrusions autoritaires, décousues et désorganisatrices qui ne cessent de perturber notre travail en EPLE. Le Code de l'éducation semble parfois bien éloigné de la table de chevet de certains recteurs ou DASEN.

VOUS REPRENDREZ BIEN UNE PETITE COMMISSION !

Lors du premier GNPD, la question de la sécurité a été abordée. Le SNPDEN a renouvelé sa position en faveur d'une gestion rationnelle des risques : incendie, accident en EPS ou en chimie restent des risques plus grands que celui d'une intrusion-attentat. Ce dernier risque doit être anticipé (le danger d'un « Colombine » à la française existera toujours) mais toute la vie des EPLE ne doit pas tourner autour de la recherche effrénée du risque zéro en cas d'attaque.

Le SNPDEN rappelle que la circulaire préconise trois exercices dans l'année, dont un avant la Toussaint et sans imposer que ce soit celui « attentat-intrusion ». Ce dernier, qui n'est pas nécessairement une simulation, doit être fait quand il est techniquement mais aussi pédagogiquement « mûr » : c'est d'ailleurs la position reprise par la ministre lors du GNPD.

« Cela n'a pas empêché un DASEN d'une académie de l'Ouest de décider que tous les établissements devraient déclencher EN MÊME TEMPS leur exercice »,

sur une alerte SMS au chef d'établissement (les adjoints apprécieront), à une date et une heure non communiquées à l'avance ! Bel exemple de centralisme autoritaire – et de confiance envers les personnels de direction – qui vient en plus de décider de renouveler l'opération. Le secrétaire départemental a bien évidemment réagi, en appelant chaque EPLE à travailler à son rythme les questions de sécurité.

Cette approche d'une gestion rationnelle et pragmatique nous conduit à être défavorable à des commissions « sûreté-sécurité ». Passer des heures et des heures à remplir des pages et des pages de documents préalables ou répondre à des questions tortueuses destinées à mettre en faute, à la manière des élus de FO ou de SUD au CHSCT, c'est « non merci » !

De plus, personne n'osant certifier que la « sûreté » est assurée à 100 %, ce serait ouvrir le parapluie au moyen d'une foison d'avis défavorables qui ne feraient qu'aggraver nos difficultés et nos responsabilités sans nous apporter de réponse.

« Ce dont nous avons besoin, ce n'est pas de contrôles et de donneurs de leçons supplémentaires, mais d'une véritable logistique d'expertise à disposition » :

notre métier est déjà assez difficile pour ne pas s'inventer soi-même de nouvelles contraintes bureaucratiques !

ALERTE SOCIALE... Y COMPRIS DURANT LES CONGÉS DE NOËL !

Dans la catégorie « les DASEN ont des idées », des collègues principales/principaux et principales/principaux adjoint(e)s de collègue ont reçu le calendrier des réunions sur le dialogue de gestion dans un département du centre. La plupart de ces réunions sont programmées lundi 19 ou mardi 20 décembre... pendant les vacances de Noël.





Il fallait quand même oser, surtout après le déclenchement d'une alerte sociale qui interpelle la ministre, notamment sur les conditions de travail des personnels de direction. Le secrétaire départemental a adressé ce courrier à M. l'Inspecteur d'académie – DASEN: « les personnels de direction des collèges viennent de recevoir le planning des réunions prévues cette année dans le cadre du dialogue de gestion. [...] La décision d'organiser ces réunions pendant les vacances scolaires, et singulièrement pendant celles de Noël, est vécue comme une provocation par nos collègues, quelques mois après que notre organisation syndicale ait lancé une alerte sociale. C'est pourquoi je vous demande une modification des dates des réunions initialement prévues les 19 et 20 décembre. Dans le cas contraire, le SNPDEN-UNSA apportera tout son soutien aux

personnels de direction qui ne pourront assister aux réunions des 19 et 20 décembre 2016 ».

ET TOUJOURS... RETROUVONS LE RÉFLEXE DE DIRE NON

Le bon réflexe individuel est essentiel. L'action collective indispensable, le SNPDEN rappelle à tous ses adhérents qu'il est essentiel d'activer les bons réflexes qui consistent à ne pas se croire obligés de tout régler, et à alerter le SD ou le SA pour organiser l'action collective. Retrouvons le réflexe de dire NON aux dysfonctionnements. □

L'agenda de l'alerte sociale

17 mars :	CSN ; lancement de l'alerte sociale.
22 mars :	communiqué de presse.
12 avril :	rencontre avec le cabinet.
14 avril :	petit déjeuner de presse.
11 mai :	rencontre avec la ministre.
19 mai :	conférence nationale ; étude des propositions du ministère.
30 mai :	ouverture des négociations parcours professionnels carrières et rémunérations (PPCR).
2 juin :	RDV pour le PPCR encadrement.
16 juin :	CTMEN, le GNPD est acté ; indemnités pour les formateurs et tuteurs.
8 juillet :	première réunion sur le PPCR.
7 septembre :	conférence nationale, bilan d'étape sur l'avancée des négociations.
21 septembre :	mobilisation nationale dans les académies.
29 septembre :	rencontre avec la ministre.
20 octobre :	2 ^e réunion PPCR.
22 novembre :	premier GNPD.
8 décembre :	3 ^e réunion PPCR.

Florence DELANNOY,
secrétaire nationale communication
avec
Christel BOURY,
secrétaire nationale carrière,
et
Cédric CARRARO, secrétaire permanent



Décembre 2001 – décembre 2016

Entre statut et alerte 15 ans d'action du

Pour faire progresser
notre métier, notre carrière



Pascal BOLLORÉ,



Philippe VINCENT,
Secrétaires généraux adjoints

Après la signature, en novembre 2000, d'un protocole d'accord avec le ministère de l'Éducation nationale, le 11 décembre 2001 paraissait un nouveau statut qui régit, aujourd'hui encore, le corps des personnels de direction. C'est depuis 15 ans, grâce à l'action engagée par le seul SNPDEN, que notre profession est devenue un métier reconnu et qu'elle a obtenu – et obtient ! – des améliorations de carrière considérables.

Ce ne fut, certes pas, un long fleuve tranquille...

D'hier...

1982, ce sont les premières lois de décentralisation. L'une d'entre elles va créer l'EPL. En 1988, paraît un statut des personnels de direction avec un corps à 2 catégories et 5 classes ! 1992, voit la naissance du SNPDEN. Le métier que nous exerçons se construit et évolue pendant ces années.

Durant cette période, le système éducatif s'est profondément transformé – mas-

sification de l'enseignement, décentralisation, autonomie des EPLE – faisant évoluer de manière considérable le métier de personnel de direction, dont l'exercice est rendu plus difficile encore par la complexification et l'alourdissement des responsabilités et des tâches.

Notre métier trouve ses origines dans l'histoire. Celle, vieille de plus de deux siècles, du lycée « impérial ». Sa structure, son organisation, son encadrement, qui sont ceux des lycées et collèges aujourd'hui, en sont directement issus.

sociale, SNPDEN

Jusqu'en 1985, les collèges, lycées – « établissements publics nationaux » – sont dépourvus de la personnalité juridique. Il n'y a pas de « DHG », pas ou bien peu d'autonomie, ni dans l'utilisation des moyens horaires, ni dans l'organisation des classes... moins encore dans le domaine financier. La vie est rythmée par l'arrivée du courrier postal, dont celle hebdomadaire du *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (BOEN), temps lent que la télécopie puis le courriel ont depuis considérablement accéléré (contribuant au passage à la multiplication des tâches!)...

Les champs de compétence de l'établissement sont moindres, celui des possibilités d'action des chefs et adjoints moins étendus dans tous les domaines.

Le principal ou le proviseur assure des fonctions de régulation et de représentation, dont on n'attend alors pas de compétences particulières dans le pilotage pédagogique: un « notable avec une bonne secrétaire, et rien d'autre »⁽¹⁾ ou encore le « cadre supérieur d'un système hiérarchique précis et stable, notable intégré aux manifestations ritualisées de la vie administrato-mondaine des chefs-lieux »⁽²⁾!

La loi de 1983 transforme les collèges et lycées en « établissements publics locaux d'enseignement », personnes morales de droit public, dont le régime est déterminé par le décret n° 85-924 du 30 août 1985 aujourd'hui codifié dans le Code de l'éducation, ils disposent d'une autonomie administrative, financière et pédagogique.

De ces plus de trente années de décentralisation – qui succédaient à deux

siècles de centralisation – sont nées des pratiques et des tendances incontestables aujourd'hui. Ces évolutions ont profondément modifié la fonction de direction faisant des personnels qui l'assurent des acteurs essentiels du changement des systèmes. Elle est devenue un véritable métier, complexe et difficile, qu'il est moins aisé d'accomplir d'autant que l'environnement de travail n'a que peu évolué, lui. L'encadrement est resté tel qu'il était aux origines (« lycée impérial ») à peu de choses près (dans sa structuration: proviseur, adjoint/ « censeur », gestionnaire/ « économiste », CPE/ « surveillant général »). En revanche, c'est au niveau du nombre de collaborateurs que se situe la dégradation, et les outils « d'assistance » (applications et environnement numériques)

qui auraient pu contribuer à compenser cette évolution ne sont, dans les faits, que d'une aide relative...

Face à ces difficultés, voire déjà au malaise de la profession, une mission est confiée au recteur Blanchet⁽³⁾.

Le rapport qu'il rédige en avril 1999, et la réflexion qu'il nourrit, aboutissent le 16 novembre 2000 à la signature, entre les ministres (Jack Lang, ministre de l'Éducation et Jean-Luc Mélenchon, ministre délégué à l'Enseignement professionnel) et le seul SNPDEN, représenté par Jean-Jacques Roméro alors secrétaire général, du « protocole d'accord relatif aux personnels de direction ». Il est suivi, le 11 décembre 2001, par la publication d'un nouveau décret sta-



tutaire qui institue les trois classes que nous connaissons jusqu'à aujourd'hui. C'est la réalisation du projet du SNPDEN « de statut de l'an 2000 »⁽⁴⁾.

Le texte ne modifie pas la fonction de « chef d'établissement » – qui est toujours le représentant de l'État au sein de l'établissement dont il préside le conseil d'administration et en est l'exécutif –, mais pour la première fois un référentiel fixe les missions, domaines d'activités et compétences qui sont attendus des personnels de direction. Il est décliné en trois parties :

- les missions du chef d'établissement ;
- les domaines d'activités (diriger un établissement) ;
- les compétences requises du chef d'établissement.

Le référentiel consacre l'approche par l'exercice du métier qui a toujours été celle du SNPDEN.

Pour autant, ce nouveau texte ne résout pas tout. L'exercice des fonctions de direction des collèges et lycées subit les mêmes contraintes qui pèsent aujourd'hui sur l'ensemble des métiers de l'encadrement, quel qu'en soit le secteur d'activité, public ou privé. Dans le domaine de l'éducation, les mêmes constats sont aussi opérés dans les différents pays européens.

Dans les enquêtes qui ont pu être menées, et notamment celle conduite par le SNPDEN (qui a débouché sur le « livre blanc » de 2004), les personnels de direction ont soulevé comme difficultés prégnantes dans l'exercice du métier (au domaine d'action très diversifié : gestion des élèves, des ressources humaines, des conflits, relations extérieures, projet d'établissement, emplois du temps...) : « le manque de personnel, le niveau d'exigence par rapport aux compétences de ce dernier, les conditions matérielles dans l'établissement, les injonctions des autorités et tutelles... dans des domaines qui pourtant relèvent de l'autonomie de l'EPL »⁽⁵⁾ !

Autre difficulté majeure qu'il convient de souligner, les questions de responsabilité, dues à « l'intrusion » du droit dans le monde scolaire ressentie comme une agression, en raison de l'absence de formation adaptée mais aussi de l'absence d'un soutien efficace de l'institution qui « laisse les personnels de direction

démunis face à cette « juridicisation » – voire « judiciarisation » – à laquelle ils ne sont pas préparés »⁽⁶⁾.

L'enquête auprès des adhérents du SNPDEN, comme celles menées par ailleurs, a montré combien le métier est aussi de plus en plus ancré dans la communication, comme là aussi pour toutes les fonctions d'encadrement, couvrant de 50 à 80 % du temps de travail⁽⁷⁾, qui « devient alors sporadique pouvant atteindre une moyenne de 149 tâches par jour – souvent liées à des situations d'urgence – avec de constantes interruptions et d'une durée inférieure à quatre minutes »⁽⁸⁾...

Il n'apparaît dès lors pas surprenant que la moitié des personnels de direction estiment accomplir de 25 à 50 % de tâches qui ne relèvent pas particulièrement de leur mission⁽⁹⁾ !

Qu'un ministre ait utilisé lui-même l'expression de « harcèlement textuel » montre combien, dans la période, l'EPL est devenu le destinataire de courriers, demandes, enquêtes, commandements, d'échelons supérieurs, incapables de coordination entre eux et remettant en cause les principes mêmes de décentralisation et d'autonomie.

Les activités dont l'EPL s'est vu chargé, au fil de cette période, l'ont conduit à assurer un ensemble d'offres et de demandes, de « services » attendus par les usagers et qui trouverait sa meilleure définition dans l'expression convenue

de « guichet unique ». Un transfert d'activités, jusqu'alors assurées en d'autres lieux, voire nouvelles, vers ce « guichet » qui, certes, facilite les démarches des usagers mais génère pour l'établissement – et sa direction – des charges qui ne sont pas prises en considération.

Si l'évolution des fonctions s'est accompagnée d'une véritable professionnalisation du métier de personnel de direction, un fossé s'est pourtant davantage creusé entre les responsabilités et les moyens de les assumer.

C'est aussi cette situation devenue insupportable qui a conduit à la manifestation organisée par le SNPDEN, le 26 novembre 2006, puis à l'ouverture de négociations avec le ministre et à la signature avec Gilles de Robien, le 24 janvier 2007, et Philippe Guittet pour le SNPDEN, du « relevé de conclusions sur la situation des personnels de direction » auquel était annexée la « charte des pratiques de pilotage ».

L'exercice du métier en est au cœur, décliné en cinq principes fondamentaux, dans une « charte des pratiques de pilotage » qui a pour objectif de :

- recentrer l'EPL sur ses missions d'enseignement et d'éducation ;
- simplifier et sécuriser le fonctionnement administratif de l'EPL ;
- constituer progressivement de véritables pôles administratifs opérationnels dans les EPL ;
- contribuer à la qualité des relations



- de l'EPLÉ avec la collectivité de rattachement et avec son environnement;
- améliorer la communication et la concertation.

L'annexe – en forme de tableau – détaille et hiérarchise les missions et les actions dans l'EPLÉ :

1. la mission d'enseignement;
2. la mission éducative;
3. la logistique administrative et de gestion;
4. les actions complémentaires qui relèvent d'un conventionnement...

C'est, par là même, la reconnaissance des demandes formulées par le SNPDEN afin de clarifier le fonctionnement des EPLÉ puisque tant la charte, que son tableau annexé, précisent clairement que l'EPLÉ n'est pas un service déconcentré de l'État, soumis à diverses pressions qui le transformeraient en un guichet unique de service public, mais un organe autonome dont la mission principale est l'enseignement et l'éducation. Le principe général retenu est bien celui du contrat d'objectifs sur des moyens globalisés, en privilégiant la confiance et le contrôle *a posteriori*. L'EPLÉ a vocation à assumer des missions de l'État et des collectivités territoriales mais certaines d'entre elles nécessitent l'autorisation préalable de l'instance délibérante de l'établissement. D'ailleurs toute activité qui ne se rattacherait pas aux missions de l'EPLÉ doit être accompagnée d'une convention préalable.



C'était une réelle avancée, mais sans doute notre administration fonctionne-t-elle sur un mécanisme de mémoire de forme et le naturel revient au galop.

Ce relevé marquait également de nouveaux progrès pour nos rémunérations avec une amélioration des volumes de promotions et la reconnaissance de l'indemnité de responsabilité pour les adjoints.

... à aujourd'hui

C'est ce qui conduit le congrès du SNPDEN de Lille en 2012 à adopter le principe d'une nouvelle enquête auprès des personnels de direction (à laquelle a répondu 20 % du corps).

Le 2^e livre blanc, publié en 2014, montre que, malgré le relevé de conclusions et la charte des pratiques de pilotage annexée, ce sont toujours près d'un tiers des personnels de direction qui estiment consacrer plus d'un quart de leur temps de travail à effectuer des tâches qui ne relèvent pas de leur mission.

Près de 87 % des personnels de direction déclarant être présents plus de 45 heures dans l'EPLÉ par semaine.

Pour autant, on peut constater en dix ans une relative diminution du temps de présence comme du temps de travail, dans l'établissement, pouvant s'expliquer tout à la fois par une meilleure prise en compte du temps de travail – facilitée par les nouveaux textes apparus depuis 2003 – et par le transfert d'une part d'activité professionnelle « hors » de l'établissement, dans la sphère privée.

« Le travail des chefs d'établissement est [...] exemplaire d'une certaine opacité et diffraction du travail de cadre dans les grandes organisations de services, où l'on fait beaucoup de choses sans voir toujours ce que l'on fait »⁽¹⁰⁾.

« Beaucoup de tâches très différentes, variées, très fragmentées la plupart du temps... La part de travail administratif, que l'on pourrait appeler bureaucratique reste très forte, et beaucoup de chefs d'établissement la trouvent d'ailleurs bien trop envahissante, d'autant plus qu'elle correspond au fond à une version censée être obsolète de leur

fonction. Mails, courriers, enquêtes de tous types, « remontées » de dossiers, d'informations, tout cela prend du temps.

Le travail relationnel, formel ou informel, réunions, coups de téléphone, rendez-vous prévus ou non, est la deuxième partie de leur travail. La troisième concerne toutes les décisions, petites ou grandes, qu'ils sont amenés à prendre. Mais c'est intéressant que vous posiez la question de la visibilité de ce travail, car effectivement, sa dispersion finit par le rendre invisible. À la fin de certaines journées, certains disent avoir l'impression de n'avoir rien fait, tout en n'ayant pas cessé de travaillé »⁽¹¹⁾.

Même si l'ordre des tâches reste quasiment identique en 2003 et 2013, on peut cependant constater que les pourcentages subissent parfois de fortes évolutions. Si en 2003, l'activité donnant le plus de travail aux personnels de direction était liée à la vie scolaire, dix ans plus tard c'est devenu la gestion des ressources humaines.

Enfin, dans le quotidien du métier, ce qui pèse le plus sur les conditions d'exercice est sans conteste, pour une majorité de personnels de direction, les injonctions des tutelles... et cela depuis au moins 10 ans, avec une aggravation d'environ 2 points entre 2003 et 2013.

Après 3 années où l'encadrement est systématiquement ignoré, comme acteur essentiel dans la conduite des réformes, par les ministres Vincent Peillon puis Benoît Hamon, il faut attendre l'arrivée de Najat Vallaud-Belkacem pour que, selon son propos, « management » ne doive pas être considéré comme un gros mot ! Mais le mal est fait.

L'exaspération de notre profession explose en début d'année 2015/2016 dans un contexte lourd : réforme du collège, blocage des lycées et violences aux personnels, attentats, questions de sécurité, zones fumeurs...

Et l'on pourrait poursuivre, aujourd'hui encore, en une litanie presque sans fin les raisons qui l'aggravent : circulaire de rentrée de 15 pages, modifications d'APB après le début de l'opération, sport scolaire, doublants de terminale, doublement de seconde, SIEC et « recensement » des musulmans, « DELIB'NET »



et clé OTP, décret pause méridienne d'1 h 30, modification 3 semaines après la rentrée des conditions d'élection des élèves dans les conseils d'administration, AFFELNET d'automne...

Cette exaspération s'exprime lors du CSN du 17 mars 2016.

Nous avons alors écrit : « Le motif de ce vif mécontentement réside dans l'écart croissant – et parfois devenu insupportable – entre les intentions affichées par la ministre, dans lesquelles se reconnaissent largement les personnels de direction, et le fonctionnement réel de l'institution marqué aujourd'hui par de l'agressivité, des à-coups qui désorganisent le travail dans les établissements et un jet continu d'injonctions, le plus souvent illisibles, parfois contradictoires.

Alors que les personnels de direction s'engagent tous les jours pour que simplement l'école fonctionne, ils ont trop souvent le sentiment de n'être, ni entendus, ni soutenus dans l'exercice de leurs missions.

Ce malaise grandissant au sein de la profession est aggravé par le fait que les accords signés entre le SNPDEN et le ministère (Charte des pratiques de pilotage en 2007, protocole de dialogue social en 2011) ne sont régulièrement pas respectés par ce dernier. Le SNPDEN demande instamment leur réactivation ».

C'est ce que nous avons dit à Bernard Lejeune, directeur de cabinet

de la ministre de l'Éducation qui recevait le SNPDEN le 12 avril 2016, dans le cadre de son alerte sociale.

Le relevé de conclusions qui nous est adressé acte nos demandes et affiche la volonté du ministère « de renforcer le dialogue social avec l'ensemble des acteurs du système éducatif pour réussir la Refondation de l'école, et en particulier avec les chefs d'établissement. Dans ce contexte, il propose notamment :

1. de publier, d'ici juin 2016, la circulaire sur les indemnités pour les formateurs et les tuteurs, afin qu'elle soit effective à la rentrée 2016 ;
2. de mettre en place un groupe national des personnels de direction (GNPD), présidé par la ministre et regroupant les services du ministère et les organisations représentatives des personnels de direction, devant se réunir 3 fois par an, afin de dégager des temps de dialogue réguliers sur les principaux enjeux des réformes éducatives intéressant les personnels de direction de l'Éducation nationale ;
3. de lancer avant l'été les travaux sur l'amélioration des parcours de carrière des chefs d'établissement qui doivent aboutir à l'automne 2016 conformément au protocole PPCR (parcours professionnels, carrières et rémunérations) ;
4. d'engager l'actualisation de la charte des pratiques de pilotage de 2007 visant à clarifier, dans le

respect de l'autonomie des EPLE, les liens que les établissements entretiennent avec les services de l'État et leur collectivité de rattachement ».

Le 11 mai, la ministre Najat Vallaud-Belkacem reçoit les représentants du SNPDEN pour donner un caractère solennel à ce relevé de conclusions.

Avec satisfaction nous avons alors salué « l'enthousiasme sans borne et quasi fusionnel de FO pour l'alerte sociale du SNPDEN et ses premiers résultats... » !

Les discussions sur la carrière et les rémunérations ont effectivement débuté le 8 juillet. L'accès à l'échelle lettre B3 et la fusion de la 1^{re} et 2^e classes étaient à l'ordre du jour. Le GNPD devait faire l'objet de la publication d'un texte réglementaire et sa première réunion est prévue mi-juin.

Mais l'enfer étant pavé de bonnes intentions, l'été est passé sans réunion du GNPD, sans éclairage PPCR et statutaire, sans proposition sur une charte renouvelée...

Le SNPDEN a maintenu son action le 21 septembre, décidée par la conférence nationale le 7 septembre que nous avons annoncée lors de la conférence de presse du 8.

Comment mieux résumer le ressenti des personnels de direction que dans ce qu'écrivait alors Philippe Tournier dans son édito : « **ASSEZ... 2.0** »

« *« Assez ».*

Tout simplement « Assez ».

Et assez de dire « Assez » :

Assez du manque de confiance

et de reconnaissance ;

Assez des directives irréelles ;

Assez de l'irrespect de

l'autonomie de l'EPLE ;

Assez de ces injonctions

contradictaires ;

Assez de la désinvolture

sur la sécurité ;

Assez de ces systèmes

d'information qui sont « out »

la veille de la rentrée ».

Le 21 septembre nous étions probablement entre 3500 et 4000 personnels de direction à nous retrouver devant les rectorats pour dire « ASSEZ ».

Le 20 octobre, le ministère a présenté le projet de nouvelles grilles de rémunérations des personnels de direction dans le cadre des négociations PPCR (accord signé par l'UNSA, avec la CFDT et la FSU, et refusé par la CGT et FO) :

- la fusion de la 1^{re} et de la 2^e classes avec un seul concours d'entrée ;
- la garantie d'au moins 450 promotions annuelles à la hors classe ;
- la hors classe portée à la hors échelle B par création d'un échelon spécial fixé à 10 % de l'ensemble du corps.

Si cette nouvelle grille ouvre des perspectives intéressantes (le passage de A3 à B3 représente un gain de 5 000 € annuels et le butoir est porté de 1058 à 1115), des questions restent encore ouvertes qui seront traitées dans une nouvelle réunion en novembre :

- le tableau de correspondance à l'entrée dans le corps afin d'améliorer les débuts de carrière ;
 - les taux de promus-promouvables à la hors classe ;
 - les critères d'accès à l'échelon spécial.
- Le système actuel des BI, NBI et IF2R reste en l'état mais fera l'objet d'une discussion indépendante.

Ces avancées ne sont pas venues toutes seules : elles sont le fruit de notre action collective.

Elles correspondent exactement aux mandats donnés à l'ESN par le congrès d'Avignon de mai 2015 : suppression de la C2, concours unique et hors échelle B. Le tout sur une base complètement indi-

caire avec effet retraite et sans révision à la baisse du régime indemnitaire.

Des questions techniques demeuraient évidemment après ces premières annonces :

- modalités de reclassement des 6 125 personnels actuellement en 2^e classe qui vont intégrer la nouvelle classe d'accueil calée sur l'ancienne 1^{re} classe revalorisée ;
- conditions d'accès à la HC pour les 5 449 collègues actuellement en 1^{re} classe car le passage à une classe unique à base très élargie va demander de revoir les mécanismes de promotion en HC ;
- conditions d'accès à la hors échelle B pour les 1 746 collègues actuellement en HC sur une base de 1 400 promotions à venir, soit bien au delà des 250 emplois fonctionnels prévus en 2009.

Avec un accès à l'indice 1 067 en HEB, la quasi totalité des collègues qui à ce niveau de carrière sont tous en catégorie 3, 4 ou 4^{ex} atteindront, *a minima* en gestion, 1 237 points avec BI et NBI.

Pour ce qui concerne les agrégés d'origine, nous avons demandé au MEN d'étudier spécifiquement leur situation afin de conserver de l'attractivité à nos fonctions pour ces collègues. Nous verrons ce qui nous sera proposé dans ce cadre !

Le 22 novembre, le GNPD a été réuni sous la présidence de la ministre, en présence, notamment, du directeur de

cabinet, du secrétaire général, des directeurs généraux du ministère et des représentants des organisations syndicales représentatives.

Les questions de sécurité/sûreté et les applications informatiques ont été à l'ordre du jour de cette première réunion.

Nous avons obtenu l'engagement de la mise en place rapide de deux groupes de travail : un sur les systèmes d'information vus de l'établissement, un autre sur l'impact du numérique sur notre travail de cadres.

Depuis 20 ans, grâce au SNPDEN nous avons régulièrement fait progresser notre métier et nos carrières, étape après étape (les plus anciens d'entre nous dans le métier sont bien placés pour mesurer la distance parcourue !).

Les propositions de PPCR nous concernant sont une nouvelle et énième étape qui en appellera d'autres en fonction des mandats que nos instances retiendront.

Rappelons-nous que durant cette période nous sommes passés de 3 à plus de 13 % d'accès de notre corps à la hors classe et qu'en 20 ans le nombre de promus a été multiplié par 40. □



- 1 Cité par Jean-Pierre Obin, *Le chef d'établissement et ses responsabilités pédagogiques* – Actes de l'université d'été 28 au 31 octobre 2000 : *l'évolution des métiers de l'encadrement de l'éducation : des savoirs académiques aux compétences stratégiques*.
- 2 Louis Baladier, dans *Le chef d'établissement aujourd'hui – Administration et Éducation 1999* – Chef d'établissement un métier en devenir.
- 3 « Mission nationale sur la revalorisation du rôle des chefs d'établissement » présidée par le recteur Blanchet.
- 4 Décret n° 2001 – 1 174 du 11 décembre 2001, portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'Éducation nationale.
- 5 Pascal Bolloré, Annie Dubois, Nora Machuré, Jos Milliner, *Chef d'établissement : regards croisés sur un métier*. *Administration et éducation* 105, 01/2005, p 21-32.
- 6 Id.
- 7 José-Mario Horenstein, Marie-Christine Voyron-Lemaire, Françoise Lelièvre, Nicole Kremer, Jany Faucheux, *Le traumatisme vicariant : étude sur une population de chefs d'établissement*, MGEN, 2003. P. 114 : Bacal R. 1998.
- 8 M. Gather-Thurler, *Le leadership coopératif*, Éducation et Management, 1996, 17 – p. 52-57.
- 9 SNPDEN, *Le livre blanc – conditions d'exercice du métier*, janvier 2004.
- 10 *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Anne Barrère, Édition PUF Collection et Société, 2006. Cité dans *Le Livre Blanc* 2014.
- 11 Les chefs d'établissement face à l'autonomie des établissements, Entretien de François Jarraud, avec Anne Barrère, pour le *Café pédagogique* (15 octobre 2006, n° 76). Cité dans *Le Livre Blanc* 2014.

Évolutions statutaires des personnels de direction

- **Décret du 30 mai 1969** : il fait des personnels de direction des enseignants détachés dans un emploi de direction.

- **Statut de 1981** : prévoit une « équipe de direction », un chef + un adjoint dans tous les établissements; les censeurs deviennent proviseurs adjoints, les sous-directeurs de CES, principaux adjoints. Premier pas vers le corps unique.

- **Décret 88-343 du 11 avril 1988** portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation, qui organise pour la première fois le corps de direction. Décloisonnement des emplois mais conservation de 2 catégories et 5 classes.

- **Puis Protocole Jospin et Lang (à partir de 1990)**: 2 corps et 4 classes.

- **De 1994 à 1998: Protocole Bayrou**: améliorations statutaires et financières. NBI. Meilleur pyramidage.

- **Protocole d'accord relatif aux personnels de direction** (16 novembre 2000).

- **11 décembre 2001**: nouveau statut des personnels de direction (décret n° 2001-1174) qui organise le corps unique en 3 classes.

2005

- Décret 2005-396 du 29 avril relatif à l'indemnité exceptionnelle de sommet de grade.
- Décret 2005-526 du 18 mai modifiant le décret 2002-47 indexant les taux de l'IRD et de l'ISS sur la valeur du point indiciaire de la FP.
- Décret 2005-832 du 21 juillet modifiant le décret 2001-1174 (pyrami-

dage du corps: passage de l'effectif HC à 8,5 % de l'effectif du corps et aménagement de l'obligation de mobilité).

- Décret 2005-994 du 17 août (clause dite de pénibilité: maintien de la bonification antérieure limité à une période de 5 ans à compter de la date de mutation).
- Décret 2005-1090 du 1^{er} septembre mettant en place à compter du 1^{er} janvier 2006 un nouveau mécanisme d'avancement de grade basé sur la méthode du « ratio promus/promouvables ».

2006

- Décret 2006-1029 du 21 août 2006 modifiant le décret du 11 décembre 2001. (Suppression de la condition d'âge pour se présenter au concours – suppression du 3^e alinéa de l'article 1 relatif à la détermination du % de promotion au grade supérieur.)
- Arrêté du 21 août 2006: nouvelles modalités d'organisation et nature des épreuves du concours et notamment remplacement de l'épreuve orale d'admissibilité sur dossier par une épreuve écrite anonyme.

2007

- 24 janvier 2007: signature du relevé de conclusions sur la situation des personnels de direction et charte des pratiques de pilotage.
- Note de service du 5 juin 2007 sur le cahier des charges de la formation des personnels de direction.
- Arrêté du 28 août 2007 sur les dispositions spécifiques pour l'aménagement du temps de travail des personnels de direction.

2009

- Arrêté du 28 août 2009 pris pour l'application du décret 2002-634 du 29 avril 2002 modifié portant création du compte épargne-temps dans la fonction publique de l'État.

2010

- 15 décembre 2010: signature entre Luc Chatel et le SNPDEN du protocole d'organisation du dialogue social.
→ En signant cet agenda social, le SNPDEN a pris l'initiative de formuler un nouveau cadre de dialogue social, en inscrivant celui-ci dans une démarche contractuelle.

2011

- Décret 2011-202 du 22 février entérinant le passage à un an de la durée du stage et précisions sur la titularisation.
- Arrêté du 1^{er} avril 2011 relatif à la formation professionnelle statutaire des personnels de direction + note de service 2011-084 du 23 mai.
- Juin 2011: relevé de conclusions agenda 2011 et agenda 2012.
- Note de service 2011-201 du 20 octobre 2011 relative à la lettre de mission des personnels de direction.

Diriger à l'étranger, l'expérience des Émirats arabes unis

Rencontre avec David Binan, proviseur adjoint du lycée français international Georges Pompidou de Dubaï (LFIGP)

Direction : pourriez-vous nous décrire votre parcours dans l'Éducation nationale ?



David Binan : une relative polyvalence caractérise mon parcours, les fonctions que j'ai remplies, relevant toutes du secteur éducatif. J'ai commencé à exercer au service de l'Éducation nationale, il y a maintenant trente ans, par des emplois de surveillance et de maître auxiliaire puis l'obtention de la partie théorique du CAPES externe d'histoire-géographie, en juillet 1990. Une expérience professionnelle en Turquie comme attaché linguistique, puis comme enseignant notamment de français langue étrangère, plus longue que prévue, m'a conduit à renoncer au bénéfice de ce concours. Elle m'a en revanche permis d'acquérir une bivalence en lettres-histoire, validée, en juillet 1996, par l'obtention du CAPL2, et ma titularisation, l'année suivante.

De 1998 à 2007, mon profil s'est enrichi de deux autres expériences à l'étranger : la première, en tant que professeur

expatrié au lycée franco-australien de Canberra et la seconde, comme attaché de coopération pour le français, près l'ambassade de France en Bulgarie.

À l'issue de ce dernier contrat avec le ministère des Affaires étrangères, de retour en France, j'ai choisi de reprendre des activités d'enseignant au lycée des métiers de l'ameublement de Saint-Quentin, dans l'Aisne (300 élèves alors, dont près de 2/3 d'internes). Comme je l'avais auparavant fait, je suis intervenu également comme formateur d'adultes en GRETA ou encore auprès de jeunes en rupture scolaire dans le cadre d'une mission d'actions d'accueil et de remobilisation pilotées par une MJI locale, sur fonds

européens. En septembre 2008, j'ai accepté la fonction de proviseur adjoint qui m'avait été proposée, dans ce même lycée des métiers.

2009 fut l'année du concours de personnel de direction, puis trois années d'exercice, comme proviseur adjoint du lycée Paul Claudel de Laon, accueillant à l'époque plus de 1 100 élèves et étudiants de BTS, dont 10 % d'internes, avant de partir exercer les fonctions de proviseur adjoint, au lycée français international Georges Pompidou de Dubaï, en septembre 2012.

Direction : les Émirats arabes unis, un choix ?

David Binan : Dubaï était mon premier choix et j'ai été ravi d'avoir obtenu la confiance de l'Agence pour l'enseigne-



ment français à l'étranger. J'avais envisagé d'autres établissements des Émirats et de la zone proche et moyen orientale, des établissements de taille certaine, étant donné mon expérience. Je voulais relever ce nouveau défi, afin d'enrichir mon parcours de vie, notamment orienté pour des raisons personnelles, vers le monde arabe.

Direction : qu'est-ce qui vous a frappé à votre arrivée à Dubaï, dans le pays et dans le lycée ?

David Binan : dès mon arrivée, j'ai rapidement constaté que Dubaï n'était pas un pays arabe comme je pouvais me l'imaginer. Certes, c'est un pays au climat désertique, on y entend parler l'arabe, on y rencontre des Émiriennes en *abaya* et des Émiriens en *dishdasha*.

Ce qui impressionne de prime abord, c'est le gigantisme précurseur des immeubles, traduction d'ambitions premières devenues réalités grâce aux pétrodollars et aux affaires.

Ce qui frappe, c'est sa population composée d'environ 15 % d'Émiriens et de près de 85 % de résidents étrangers, provenant essentiellement de la péninsule indienne, du monde anglo-saxon ou du Proche-Orient. On ne côtoie les locaux que dans les *malls* (galeries marchandes) et le cadre professionnel.

La communauté française y a augmenté de façon exponentielle, attirée par ces

Émirats qui continuent à tenir le haut du pavé économique, malgré les prix bas du baril impactant sur les investissements.

Je suis donc arrivé avec le proviseur, dans un établissement qui s'efforce d'accompagner au mieux cette croissance, pour ne pas écrire, explosion démographique, puisque, depuis septembre 2012, le lycée Georges Pompidou a vu ses effectifs élèves et ses personnels augmenter de plus de 40 %, pour atteindre désormais près de 2750 élèves dont 1 240 collégiens et lycéens, et près de 300 personnels, dont plus de 200 enseignants.

Le lycée français international Georges Pompidou est un établissement « vieux » de plus de 40 ans, qui compte désormais quatre sites (une école primaire, une école maternelle, une école élémentaire et un collège/lycée avec à leur tête une directrice ou un directeur et le proviseur adjoint pour le secondaire, le tout sous la houlette d'un proviseur), après plusieurs projets immobiliers menés à bien en des temps records.

De superbes bâtiments dont l'architecture s'inspire pour le collège/lycée des demeures traditionnelles dotées de tours à vent, typiques de la région et qui permettaient de rafraîchir les intérieurs, avant l'heure des climatiseurs.

Un entretien et une maintenance exercés par une « armada » de travailleurs indiens, pakistanais ou philippins, employés d'une société prestataire.

Un lycée de droit local privé qui a passé une convention avec l'AEFE, piloté par un chef d'établissement, et dont la gestion matérielle relève d'un conseil de gestion composé de douze parents bénévoles, élus par leurs pairs. L'un des plus grands conventionnés du réseau des lycées français de l'étranger.

Un établissement qui a grandi très vite, « trop vite » diraient certains « anciens », et qui, comme tout établissement, a une mémoire pleine de réussites et de moments plus délicats, teintée de la nostalgie des débuts où l'école offrait une image plus familiale.

Notre public scolaire évolue dans un contexte socio-économique privilégié. Les familles de nos élèves sont présentes, soucieuses de la réussite des enfants et habitées, pour ces derniers, des plus grandes ambitions. Envers elles, nous avons un devoir d'information et d'explications, pour recueillir leur adhésion et leur soutien au projet que nous menons.

Direction : qu'est-ce qu'être personnel de direction dans ce type d'établissement à Dubaï ?

David Binan : pour répondre au besoin d'information des familles, il nous a semblé important de communiquer davantage sur nos projets et nos pratiques. Une cellule de communication qui a été, petit à petit, mise en place, est en charge de faire connaître notre savoir faire : elle valorise les actions menées



par nos élèves et nos équipes, par le biais du site internet et d'une lettre bi-mensuelle.

Nous devons également rendre compte auprès des autorités éducatives locales. Chaque année, celles-ci diligent une équipe d'inspecteurs pour auditer le lycée, au même titre que toutes les écoles dubaïotes. Cet audit est précédé d'une longue enquête appelée « *self evaluation* » que nous préparons. En se rendant dans un maximum de cours, rencontrant les différents acteurs de la communauté éducative et visitant nos installations, l'équipe délivre, au bout d'une semaine, un verdict permettant de classer les écoles, sur une échelle allant de « *very weak* » à « *outstanding* ». Ces enquêtes d'inspiration anglo-saxonne tiennent de plus en plus compte des spécificités des dix-sept systèmes éducatifs présents sur l'émirat. Et le lycée Georges Pompidou est désormais classé « *outstanding* », parmi les 16 premiers, sur près de 300 écoles. Pour ces dernières, le classement est important sur Dubaï où l'éducation est un marché; il détermine le taux d'augmentation des frais de scolarité et surtout oriente le choix d'école des familles.

Satisfait de cette reconnaissance, le lycée Pompidou ne rentre pas dans cette concurrence, recherché, comme les trois autres écoles francophones de la ville, par des parents français conditionnant leur expatriation à la scolarité des enfants, dans une école délivrant les programmes et diplômes français.

La pression est forte sur nos établissements; les personnels de direction y répondent, accompagnés par le consulat général et l'ambassade de France, en accueillant un nombre toujours plus important d'élèves.

Cette croissance, les personnels de direction la gèrent, en s'efforçant de rester, en étant à l'écoute et travaillant étroitement avec les personnels.

Direction : personnel de direction à Dubaï ou à l'étranger, est-ce changer d'échelle, de dimension dans le pilotage ?

David Binan : tout dépend, en premier lieu, du statut de l'établissement : à gestion directe ou conventionné.

Dans notre lycée conventionné, en plus des missions habituelles dévolues aux personnels de direction en France, dont la plus délicate est d'impulser la dynamique et le mode de fonctionnement adéquats, nous gérons les affectations et les inscriptions de nos élèves. Nous recrutons les personnels en contrats résident et local.

- Les résidents sont des fonctionnaires détachés auprès de l'AEFE, pour servir à l'étranger; ils sont contractuels de droit public, recrutés par le biais d'une Commission consultative paritaire locale de l'Agence.
- De droit privé, les personnels en contrat local sont employés par le conseil de gestion, recrutés sur proposition du chef d'établissement.

- Sans omettre les quelques enseignants expatriés affectés par l'Agence, pour exercer, en sus de leur mission d'enseignement, une mission de conseil pédagogique, on peut imaginer toute la politique RH derrière, indispensable pour régler les formalités administratives avec les autorités locales, la politique salariale...

Le chef d'établissement est ici le premier responsable pédagogique et administratif, sous l'autorité du service de coopération et d'action culturelle (SCAC), de l'ambassadeur ou de son représentant à Dubaï, le consul général. Il a en charge la gestion des personnels. Il participe activement à leur recrutement.

Assisté d'un directeur administratif et financier (DAF), le chef d'établissement répond aux besoins pédagogiques en élaborant et exécutant un budget soumis au vote du conseil de gestion.

Il est le premier interlocuteur des autorités locales et du poste diplomatique.

Il travaille de concert avec ses collègues du secteur, pour définir un projet de zone, les modalités des examens ou mettre en œuvre un plan régional de formation, à destination des personnels. Il est enfin le collaborateur privilégié de la direction de l'Agence.

Et l'adjoint que je suis, a toujours été étroitement associé à ces responsabilités, par le chef d'établissement.

Direction : la fonction de proviseur adjoint du lycée français de Dubaï s'exerce-t-elle différemment de celle d'un lycée en métropole ?

David Binan : en tant qu'adjoint, ayant été associé à l'exercice de ces responsabilités, la réponse à la question est donc oui.

Outre le fonctionnement au quotidien, je me suis vu confier le pilotage de notre politique des langues, la liaison école-collège, l'orientation, la prise en charge des élèves à besoins particuliers ou encore la mise en œuvre d'actions pédagogiques pilotes gérées par l'AEFE, comme « les ambassadeurs en herbe »...

En liaison avec notre « académie parentaire », j'organise, avec mes deux



collaboratrices, tous les examens : DNB, EAB et baccalauréat (convocations, organisations des écrits, des oraux, corrections dématérialisées des copies du baccalauréat...).

Dans le cadre de l'orientation post-bac, nous délivrons le plus d'informations possibles aux élèves et aux familles en promouvant le supérieur français, également le supérieur anglais, américain, libanais... Nous organisons des concours d'entrée aux écoles de commerce ou d'ingénieur tels Sesame, Team, Geipi, IEP, Sciences Po... Nous favorisons les partages d'expériences et les échanges entre élèves et anciens élèves du lycée et des lycées français de l'étranger, par le biais du site collaboratif AGORA, lancé, il y a plus de trois ans, par l'Agence.

L'étranger offre une belle opportunité de voir les choses autrement, de réfléchir sur son propre système éducatif et de voir comment on peut l'enrichir. Nous exerçons, il est vrai, dans des établissements accueillant, la plupart du temps, des élèves vivant dans un contexte socio-économique favorisé.

De par son fonctionnement, ses moyens et la confiance que nous avons pu instaurer au sein de nos équipes, nous pouvons mener à bien la mise en place des instructions ministérielles, nous travaillons et avançons actuellement sur la mise en œuvre de la réforme des collèges, notamment, en ce qui concerne l'évaluation. Nous avons pu mettre en place un dispositif de prise en charge des élèves en difficultés d'apprentissage et des élèves à haut potentiel intellectuel. Nous ne comptons plus le nombre de projets dans lesquels s'investissent de plus en plus de professeurs.

Nous pouvons travailler avec des parents plus présents, plus disponibles et pas forcément accaparés par les soucis du quotidien.

On est en contact plus étroit avec d'autres systèmes éducatifs sur Dubaï. Et on s'enrichit de ces relations, en prenant connaissance de la manière dont ils gèrent tel ou tel domaine.

On nous sollicite pour faire part de notre expertise. Lors d'un séminaire, j'ai été amené, par exemple, à présenter le rôle et les missions du service de la vie scolaire.



Nous sommes quelque part, aussi, des « laboratoires éducatifs », et de retour en France, nous pouvons apporter des approches nouvelles, être force de propositions. Voir ce qui est transférable, adaptable, dans la mesure des possibilités des établissements, compte tenu des différents contextes dans lesquels ils évoluent.

Il s'agit également de faire rayonner, à notre niveau, notre pays. Valoriser l'enseignement supérieur français, valoriser l'offre culturelle française en organisant et pilotant des projets et des partenariats, avec des opérateurs locaux français telle que l'Alliance française. □

Lycée Français International Georges POMPIDOU

Fondation en 1973, un an après l'indépendance de la fédération des Émirats Arabes Unis
Adresse principale : Academic City- Ruwayyah - DUBAI
<http://lfigp.org>

- Classes de la grande section (GS) à la terminale
- Classes du primaire et du lycée, labellisées section internationale britannique/OIB
- Classes multilingues à parité horaire, à partir de la MS
- Section anglais approfondi au collège/Section européenne au lycée
- Enseignement de l'arabe du CP à la terminale
- Dispositif de prise en charge des élèves à besoins particuliers
- Taux d'accès 6^e-bac: quasi 100 %
- Taux de réussite au baccalauréat oscillant entre 98 et 100 %
- Taux de réussite au brevet : 96/97 %

	RENTREE 2012	RENTREE 2016
Les élèves	1946 dont 917 en secondaire	2750 (+42%) dont 1237 en secondaire (+35%) 40 nationalités
Le nombre de divisions	79 dont 20 au collège et 18 au lycée	112 dont 30 au collège et 21 au lycée
Les personnels	199 personnels dont • 150 enseignants • 49 non enseignants (locaux)	286 personnels (+43%) dont • 206 enseignants • 80 non enseignants
Situation patrimoniale	3 sites • Sharjah primaire • Oud Metha primaire • site secondaire Academic City	4 sites • Sharjah primaire • Oud Metha maternelle • Nouveau site élémentaire Academic City • site secondaire Academic City



De l'évaluation des enseignants...

L'ancien ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel n'aurait-il pas été visionnaire tant il est aisé de voir la similitude entre le décret 2012-702 du 7 mai 2012 (abrogé en août 2012) et le (projet de) décret sur l'évaluation des enseignants: évaluation triennale, compétences à évaluer, avancement, suppression de la notation, auto-évaluation (validée par les inspecteurs), etc. Dire, qu'à l'époque, les syndicats d'enseignants s'insurgeaient sur le fond du texte, « un peu », et sur les modalités du dialogue social.

Le SNPDEN par l'intermédiaire de Michel Richard ⁽¹⁾ (entretien donné à *vousnousils.fr*) s'étonnait de cette fronde. « Ce qui est très surprenant, c'est cette frilosité au changement de la part d'intellectuels et de progressistes. Il n'y a pas de raison d'avoir peur! Tout le monde s'accorde à dire qu'il faut changer de système de notation. Et selon le Code de l'éducation, le supérieur hiérarchique, en l'occurrence le chef d'établissement, a déjà autorité sur le personnel ». Il précisait également que les personnels de direction étaient à même d'évaluer les professeurs. « Il [le personnel de direction] dispose des outils nécessaires pour évaluer la manière de servir. Nous souhaitons toutefois une grille d'évaluation précise qui permette de mener objectivement un entretien. Il faut que tout soit transparent, avec des données connues de tous. » Il mettait en évidence la nécessité de s'appuyer sur un regard d'expert, celui de l'inspecteur pour permettre à l'enseignant de mener une réflexion argumentée sur ses pratiques « ...s'il le souhaite, un enseignant doit pouvoir être évalué par quelqu'un d'autre ».



*Christophe GEORGES
Proviseur du lycée des métiers Joliot
Curie, Reims, le 3 décembre 2016*

Mais tout a changé dans la fonction publique. Aujourd'hui, le protocole « Parcours professionnels, carrières et rémunération » ⁽²⁾ est en marche. Le ministère de l'Éducation nationale s'y est engagé aussi. Nous, personnels de direction, sommes évalués sur notre ni-

veau de maîtrise des compétences professionnelles depuis plus de dix ans ! Les syndicats d'enseignants sont légitimement concernés de prime abord ; il n'en demeure pas moins, qu'en tant qu'évaluateur, nous devons revisiter les enjeux de cette évaluation dans le pilotage pédagogique de l'établissement.

L'objet de cet article est de présenter des approches différentes de l'évaluation des enseignants et faire émerger le rôle « majeur » du personnel de direction dans ce nouveau dispositif. Le faire émerger, mais également faire prendre conscience du rôle « fondamental » du personnel de direction. Son action, en tant que premier pédagogue de l'établissement, doit constituer un facteur d'amélioration de la professionnalisation des enseignants. Partant de ces éléments, nous concluons notre propos sur les perspectives professionnelles que cela pourrait apporter dans notre pratique quotidienne.

DES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

En 1996, dans un article paru dans *L'Éducateur* ⁽³⁾ Philippe Perrenoud rappelait les difficultés rencontrées quand il est nécessaire d'évaluer le résultat du travail sur de l'humain : « en principe, un enseignant est astreint, en contrepartie de son salaire, à une obligation analogue : éduquer et instruire les élèves qui lui sont confiés, conformément au programme et à son cahier des charges. Il apparaît cependant difficile d'évaluer l'éducation et l'instruction d'êtres humains comme on évalue le rendement d'une action matérielle. Ne

serait-ce que parce que les élèves, les classes et les établissements sont différents et qu'on ne saurait imposer une obligation de résultat au mépris de ces différences ». Il plaide pour l'obligation de compétence, une voie qui supposerait un changement radical dans nos visions du fonctionnement du système éducatif, il en donne une définition précise à savoir : l'obligation d'avoir ou de « se donner les moyens » de faire face aux situations éducatives complexes, sans s'astreindre à observer des procédures, hormis quelques règles administratives et déontologiques élémentaires. En 2001, dans un autre article ⁽⁴⁾, il met, notamment, le doigt sur la peur véhiculée par l'évaluation, dans son approche comparative de ce qui relève du bien et de ce qui relève du mal, « nul ne conteste ouvertement le principe d'une évaluation du travail ; comment prétendre qu'on n'a de comptes à rendre qu'à soi-même alors qu'on a accepté un contrat ? Pourtant, au moment de passer à l'acte, l'ambivalence est immense, car personne n'aime être évalué... d'autant plus que l'évaluation s'inscrit souvent dans un rapport de domination et que résister à l'évaluation, c'est souvent résister à l'exploitation des travailleurs ». De notre point de vue, l'obligation de compétence fait émerger deux points essentiels, « l'effet enseignant » et la complexité de mesurer ou d'évaluer cet effet *in situ*.

En juin 1999, le recteur Monteil ⁽⁵⁾ présentait dans un rapport adressé au ministre Claude Allègre une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants. Il distingue deux formes d'évaluation, l'une formative, ayant pour but

de fournir un bilan et de concourir à une promotion ou à un passage (ou non) à la hors classe, et l'autre sommative qui a pour finalité d'informer l'enseignant sur ses pratiques didactiques et pédagogiques et de lui donner des conseils. Tout en constatant, dans un second temps, la confusion des deux dans la pratique. Il relève également les éléments aléatoires qui amènent à une bonne ou une mauvaise inspection sans remettre en cause les compétences de l'évaluateur. Rappelons-nous les enjeux quand un inspecteur nous demande (parfois, souvent, toujours ?) avec quelle classe serait-il préférable d'inspecter un enseignant !

Il rappelle deux points essentiels concernant l'évaluation, la nécessité d'observer le professeur dans le cours de son enseignement pour corriger les pratiques et celle de prendre en compte la gestion de la diversité (différents programmes, groupes d'élèves variés et multiculturels). Il finit sur l'intérêt de concevoir une approche plus positive de l'évaluation des professeurs, avec une véritable dimension collective.

Il avance également trois propositions liées, la production d'un rapport d'activité trisannuel, la notation des professeurs débutants durant la deuxième année d'enseignement et un engagement de moyens à la mesure des enjeux.

Concernant le rapport d'activité, le professeur s'auto-évaluerait dans le cadre de son enseignement ; ce document serait un élément de la réflexion collective. Il prendrait en compte également son engagement dans le projet d'éta-



blissement et constituerait l'élément support d'un entretien oral en présence de l'inspecteur et du chef d'établissement. En outre, à ce rapport serait adjoint le compte rendu d'une observation menée par deux inspecteurs dont l'un extérieur à la discipline. Cette pratique ayant la volonté de rendre plus homogènes les pratiques d'évaluation, mais aussi d'apporter conseils et aide aux professeurs. Cependant, pour les professeurs expérimentés ou du moins ayant un certain nombre d'années d'exercice, l'inspection se ferait à la demande de l'enseignant !

En ce qui concerne les professeurs débutants, ils seraient tutorés par un collègue de leur discipline et l'ensemble des tuteurs serait placé sous l'autorité d'un binôme d'inspecteurs, dans le même format que celui de l'inspection. Cette approche permettrait, là aussi, une réelle réflexion collective.

Concernant les moyens à mettre en œuvre, il est aisé d'en déduire, vu le rôle prépondérant des inspecteurs, la nécessité d'augmenter leur nombre. Ils sont « les seuls cadres physiquement mobiles... et donc acteurs majeurs de la diffusion et du suivi des politiques académiques ».

Le recteur Monteil concluait sur l'importance du rapport d'activité, sur la nécessité d'associer inspecteurs et personnels de direction, de mettre sur le même pied d'égalité les notes administrative et pédagogique tout en rappelant l'intérêt d'introduire une culture plus formative que sommative dans les pratiques d'évaluation.



Repenser l'évaluation par le prisme de l'efficacité du système

En février 2012, Bruno Suchaut évoque la question de l'évaluation des enseignants⁽⁶⁾ « en la situant dans une perspective globale qui associe les enjeux présents de la politique éducative aux apports de la recherche en éducation » au moment où elle fait débat, voire grand bruit en France. Il fait le constat que les différentes parties prenantes admettent les limites du système actuel, mais que celles-ci restent frileuses quant à l'idée de repenser l'évaluation, car, aujourd'hui elle doit se regarder par le prisme de l'efficacité du système. Ainsi il rappelle que l'effet enseignant joue un rôle essentiel dans la réussite des élèves « de très nombreuses recherches montrent sans ambiguïté que l'enseignant est le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves... » ; nous mesurons alors les enjeux de l'évaluation des enseignants, du point de vue du ministère, pour l'efficacité du système. Ainsi, deux points de vue s'affrontent, celui des responsables du système, en recherche d'une meilleure efficacité, et celui des enseignants, sensibles à leur déroulé de carrière.

Il rappelle que si les notations administrative et pédagogique participent à l'avancement dans la carrière, leur effet reste modeste ; que les modalités d'inspection et d'évaluation des compétences professionnelles, malgré l'expertise des inspecteurs, rendent compte difficilement de la démarche professionnelle de l'enseignant. Quant aux conseils donnés, ceux-ci peuvent se heurter à la liberté pédagogique de l'enseignant que certains croient infinie alors que son champ d'action est inscrit dans le Code de l'éducation article L. 912-11 : « la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection ». Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté.

Il présente également un autre modèle d'évaluation, le pilotage par les résultats et l'évaluation au mérite, qui malgré l'in-



térêt qu'elle suscite chez les décideurs se révèle peu probante en terme d'amélioration de l'efficacité du système.

À l'aune de ce constat, il met en avant deux principes permettant de satisfaire les différentes parties prenantes, la distinction entre avancement de carrière et évaluation des enseignants, la préférence de l'évaluation collective à l'évaluation individuelle. Il évoque ainsi l'incidence de l'évaluation collective sur le rôle des chefs d'établissement, « le pilotage au niveau de l'établissement scolaire aurait une importance plus grande dans le processus d'évaluation ».

En 2013, l'inspection générale proposait un nouveau rapport⁽⁷⁾ sur l'évaluation des enseignants. Ce rapport présentait un état des lieux, les apports de la recherche, des analyses comparées et proposait dix préconisations. S'il ne nous apprend que peu de choses supplémentaires, il établit une pseudo feuille de route, propose des modalités concrètes de mise en place de la réforme de l'évaluation et enfin, rappelle les trois conditions nécessaires à sa mise en œuvre qu'il nous semble nécessaire de souligner :

- la mise en œuvre d'une véritable formation à l'évaluation et à la construction de bilans professionnels en faveur de tous les acteurs concernés ;
- un encadrement académique adapté, non seulement aux effectifs à évaluer, mais aussi à la rotation des enseignants et à la part d'enseignants inexpérimentés ou peu expérimentés à accompagner (néo-titulaires, contractuels) ;
- une réflexion sur la diversité et la répartition actuelles des activités confiées au personnel d'encadrement, qui minorent de fait et de manière croissante la place accordée à l'évaluation individuelle et à l'accompagnement des enseignants.

La place des personnels de direction

Nous avons identifié les différents enjeux liés à l'évaluation, tant pour les professeurs que pour la gouvernance ; d'un côté l'avancement dans la carrière et la reconnaissance de l'inspecteur, et de l'autre, une meilleure efficacité du système. Ce qui revient à dire qu'il faut différencier l'évaluation formative et l'évaluation sommative, chacune n'ayant pas les mêmes objectifs. Il serait intéressant de faire le lien entre cette évaluation et l'obligation de compétence.

D'autre part, les lois de décentralisation, le décret constituant l'EPL ont amené de plus en plus d'autonomie aux établissements. Si parfois les rectorats assimilent le transfert incessant de charges administratives avec un regain d'autonomie et, il n'en demeure pas moins que l'autonomie reste un levier incontournable pour la réussite des élèves..., l'établissement devient alors

l'interface indispensable pour améliorer la performance du système éducatif. *De facto*, les personnels de direction engagent depuis bien longtemps leur quotidien dans ces enjeux.

Alors, lorsqu'il est question de considérer l'évaluation comme levier d'amélioration du système éducatif, qui mieux que les chefs d'établissement peuvent être à même d'évaluer « l'effet enseignant » ! L'alliance avec les personnels d'inspection va permettre une autre approche de l'évaluation même s'il est dommage que les appréciations du chef d'établissement et de l'inspecteur soient séparées dans le compte rendu d'évaluation ! Notre place est plus que légitime et notre rôle revêt dans ce nouveau contexte un atout de taille pour le ministère dans sa volonté de rendre plus efficient le système éducatif.



Perspectives professionnelles

Cette réforme peut s'approcher au niveau de l'établissement de deux points de vue, celui de l'enseignant et celui du personnel de direction.

Pour les professeurs, cette nouvelle modalité d'évaluation va les amener à reconsidérer au moins leur rapport au chef d'établissement, sans parler de leur rapport à l'évaluation. Il sera nécessaire de les accompagner, de les rassurer dans cette approche novatrice. Comme le disait Alain Savary, il sera nécessaire « de convaincre plutôt que de contraindre » les enseignants de l'intérêt de ce temps pour évoquer leur professionnalisation, l'engagement dans le projet d'établissement et notre reconnaissance de leur travail et investissement.



Pour nous, en écho à la vision enseignante, elle amènera une rupture dans notre mode de pilotage et de management dans la gestion des ressources humaines; il va falloir se saisir de cette opportunité pour proposer une autre approche de l'évaluation de l'efficacité collective et collaborative. L'outil Qualéduc, le pilotage par la qualité⁽⁸⁾, tel que le propose le ministère peut s'avérer être une approche à prendre en compte, tout comme l'évaluation externe ou bien encore l'évaluation du projet d'établissement, du contrat d'objectifs mais il faudra rester très vigilant pour ne pas confondre tout cela avec l'évaluation des personnels de direction. De par nos missions, nous sommes prêts, reste à acculturer les enseignants et à convaincre le ministère d'accroître nos prérogatives en matière de ressources humaines (recrutement des personnels, dotation, lettres de mission, etc.).

Enfin, le ministère de l'Éducation nationale devra également mettre en place un plan de formation (initiale et continue) pour l'ensemble des personnels de direction afin que ce levier d'amélioration de l'efficacité du système éducatif remplisse ce pour quoi il est fait. Il a bien conscience qu'il ne peut pas faire sans nous. S'il ne crée pas les conditions et l'environnement nécessaires à la rupture pour accompagner ce changement de paradigme, nous resterons dans un état transitoire qui sera bénéfique pour les enseignants (et cela est une bonne chose), mais pour l'efficacité ou l'efficience de la politique éducative... cela reste une autre histoire. □

EXTRAIT DU COMMUNIQUÉ DE PRESSE - VINCENT PEILLON - 6 JUIN 2012

Ce décret, signé le lendemain des élections présidentielles au mépris du dialogue social et des principes démocratiques les plus élémentaires, visait à imposer aux enseignants un entretien professionnel trisannuel mené par le seul chef d'établissement et des modalités d'avancement d'échelon réduisant les possibilités de promotion. La question de l'évaluation des enseignants sera abordée dans le cadre de la concertation sur la refondation de l'École de la République.

EXTRAIT DU SITE DALLOZ ACTUALITÉ (dalloz-actualite.fr)

En dépit de l'opposition unanime des organisations syndicales d'enseignants qui avaient demandé au ministre, dans un courrier commun du 2 avril 2012, de renoncer à sa publication, le décret réformant les règles d'évaluation et d'avancement des enseignants a été publié au *Journal officiel* du 8 mai.

EXTRAIT DU RAPPORT IGEN 2013-035 « L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS ».

LES 10 PRÉCONISATIONS :

- maintenir la dérogation au statut général de la fonction publique d'État (le cadre de l'exercice professionnel de l'enseignant constitue une particularité qui rend nécessaire une évaluation experte que, dans le second degré, le supérieur hiérarchique direct – en l'occurrence le chef d'établissement – ne peut assumer seul) ;
- donner un rôle formatif clair à l'évaluation ;
- reconnaître le mérite professionnel ;
- mettre à l'étude la suppression de la notation (la mission préconise donc la mise à l'étude de la suppression de la notation en faveur d'une appréciation fondée sur la base de critères nationaux) ;
- élaborer les critères nationaux de l'évaluation (l'absence actuelle de critères partagés nuit à la transparence et à l'équité de l'évaluation) ;
- déterminer la responsabilité de chaque acteur de l'évaluation (le chef d'établissement doit être établi dans un vrai rôle d'évaluateur, par la conduite d'entretiens professionnels réguliers et en lui donnant des marges réelles de notation et/ou d'appréciation) ;

- définir les rythmes de l'évaluation (l'équité commanderait que les enseignants soient évalués au même rythme... Il pourrait être envisagé de moduler les rythmes d'évaluation selon les différentes périodes de la carrière de l'enseignant) ;
- structurer et moderniser les écrits ;
- clarifier et consolider le cadre réglementaire ;
- améliorer l'existant sans attendre.

- 1 www.vousnousils.fr/2012/01/19/evaluation-des-enseignants-ils-n%E2%80%99y-a-rien-de-scandaleux-520167.html consulté le 10 novembre 2016.
- 2 www.fonction-publique.gouv.fr/ma-remu/ppcr-de-quoi-sagit-il.html consulté le 12 novembre 2016.
- 3 www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_28.html consulté le 12 novembre 2016.
- 4 www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_31.html consulté le 12 novembre 2016.
- 5 www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994001530.pdf consulté le 3 novembre 2016.
- 6 Bruno Suchaut. L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution. Conférence sur l'évaluation, février 2012, Grenoble, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00675958/document>
- 7 www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000485.pdf
- 8 <http://eduscol.education.fr/cid59929/qaeduc.html>



Congrès de Lille – 2012

COMMISSION MIXTE MÉTIER/ÉDUCATION & PÉDAGOGIE MANDAT : ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Pour les enseignants comme pour tous les personnels, l'évaluation est intimement liée au métier. Pour le SNPDEN-UNSA, le système actuel de notation est obsolète et inopérant pour reconnaître l'investissement des personnels comme pour apprécier leurs compétences professionnelles. Le passage à une évaluation au sein de l'établissement, à l'œuvre pour tous les autres personnels, doit reconnaître le métier des enseignants tel qu'il est aujourd'hui, c'est-à-dire significativement inscrit dans le cadre du service public et par l'environnement dans lequel il s'exerce : le territoire, l'établissement et la classe.

La didactique disciplinaire est une dimension de la professionnalité enseignante mais elle est surtout un outil professionnel au service de la réussite des élèves. Du fait de sa technicité, l'appréciation de sa maîtrise et de son actualisation relève des corps d'inspection. Naturellement, elle ne peut être déconnectée du contexte de l'ÉPLE et de son projet. La pratique de l'autoévaluation et de l'entretien ont également leur sens dans ce contexte. Dans le cadre d'une évaluation enrichie par un regard croisé avec les corps d'inspection, l'objectif principal de l'entretien avec la direction doit être conçu comme un moment d'échanges réguliers, dont les modalités de mise en œuvre doivent garantir les principes d'équité et de transparence. L'entretien permettra notamment de réfléchir à ce que veut dire pour chacun l'appartenance à une même communauté éducative.

Les personnels de direction, dans leur rôle pédagogique au sein de l'ÉPLE, sont en mesure d'apprécier, au-delà de la manière de « servir » des enseignants, leur contribution au travail collectif, leur investissement au sein de la communauté scolaire et leur rôle dans la réussite des élèves. Cet échange doit

témoigner à la fois de la liberté pédagogique de l'enseignant et de l'obligation que son travail s'intègre dans les orientations de service public et plus précisément le projet commun de la communauté éducative toute entière, projet d'établissement et contrat d'objectifs étant alors portés collectivement par tous les acteurs au lieu de ne relever que de la responsabilité et de l'évaluation du seul chef d'établissement.

Les modalités des entretiens professionnels doivent prendre en compte les contraintes des établissements afin qu'ils puissent se faire dans les conditions favorables et respectueuses des personnels évalués comme des évaluateurs. Les entretiens professionnels ne sauraient être le prétexte d'une mesure hasardeuse de la performance individuelle et n'ont donc pas pour objectif principal de gérer des flux d'avancement mais bien plutôt de contribuer à l'évolution des pratiques des enseignants et d'être enrichis d'un accompagnement si nécessaire. Le lien entre l'entretien professionnel et l'évaluation à laquelle il donne lieu, d'une part, celui entre l'évaluation et ses incidences sur les rémunérations, d'autre part, doivent assurer que les principes d'équité et de transparence seront effectivement garantis aux personnels dont c'est une revendication légitime à laquelle le SNPDEN-UNSA, dans le cadre de sa fédération, apporte son soutien.

La mise en œuvre d'une claire définition du métier d'enseignant est aujourd'hui impérieuse. Le dialogue social avec les organisations syndicales représentatives est une absolue nécessité pour permettre une vraie réforme de l'évaluation des enseignants

Vote du congrès
Pour : 262 ; abstentions : 22 ;
contre : 40.



Quelle gouvernance, pour quelle éducation demain ?

À l'occasion de la sortie du livre qu'il a coécrit avec la journaliste Soazig Le Nevé, Bernard Toulemonde a accordé un entretien à Direction.

Son expérience de juriste (professeur agrégé de droit public), membre des cabinets de Pierre Mauroy, alors président du conseil régional du Nord puis Premier ministre, de directeur des affaires générales au ministère de l'Éducation nationale (1982-1987), de recteur (Montpellier 1988-1991, Toulouse 1991-1992), de conseiller auprès de Jack Lang, d'IGEN et de directeur des enseignements scolaires en font l'un des meilleurs spécialistes du système éducatif et de sa gouvernance.

UN DIAGNOSTIC BIEN INQUIÉTANT

L'éducation semble devoir être, à nouveau, un sujet majeur dans la campagne pour les élections présidentielles de 2017. Alors que l'ensemble des dépenses consacrées à l'éducation en France représentent 145 milliards d'euros en 2015, soit 6,8 % de la richesse nationale (PIB) – dépenses qui, entre 1980 et 2010, sont passées (en euro constants) de 28,52 à 136,15 milliards ! –, l'actualité des enquêtes internationales – « TIMSS », « PISA » – met en exergue un nouveau recul de la France.

Un diagnostic alarmant sur un système français de plus en plus inégalitaire et injuste. Déjà, lors de la précédente élection en 2012, l'OCDE notait que « en France le système d'éducation est plus inégalitaire qu'il ne l'était neuf ans auparavant. Lorsque l'on appartient à un milieu défavorisé, on a clairement aujourd'hui moins de chances de réussir qu'en 2003 ».



Pascal BOLLORÉ
Secrétaire général adjoint
pascal.bollore@free.fr

Quant à l'éducation prioritaire, rappellent les auteurs, « en dépit des efforts indéniables dont font preuve chaque jour nombre de chefs d'établissement et d'enseignants, le système ne permet pas aux élèves de réussir. Les écarts de résultats se sont accrus et finalement l'éducation prioritaire aboutit, selon certains chercheurs, à l'inverse de son objectif initial :

elle produit de la « discrimination négative » (CNETCO) ».

Remarque dès lors cruelle: le « donner plus à ceux qui ont moins » est balayé par la réalité des masses salariales, quand on compare un collège en REP+ et celui de centre-ville, où exercent les professeurs plus expérimentés, plus âgés, mieux payés...

Les auteurs insistent sur certains facteurs de blocage, tout particulièrement l'existence de conservatismes qui bloquent de nécessaires évolutions. Ceux d'organisations qui renoncent à tout projet pour se renfermer sur des corporatismes. Ainsi, « les syndicats qui autrefois défendaient un projet éducatif, [ils] sont devenus non seulement des organismes arc-boutés sur la défense corporative – ce qui après tout est dans le rôle – mais aussi, pour la majorité d'entre eux, hostile à toute réforme quelle qu'elle soit: le conservatisme le plus absolu enveloppé dans le drapeau du progressisme! »

COMMENT AMÉLIORER LES CHOSES: DÉCENTRALISATION, DÉCONCENTRATION, AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS... ET ÉVALUATION

Ce que l'on pourrait traduire en un « faire confiance aux acteurs de terrain »... et interdire – presque toutes – les circulaires! Pour les auteurs, il s'agit de limiter l'activisme et la production inflationniste, et souvent inutile, de notes et circulaires par l'administration centrale.

Ce serait aussi modifier l'organisation déconcentrée de l'État dans le domaine de l'éducation – sous la forme, peut-être d'une agence régionale de l'éducation (un temps envisagé par Jean-Pierre Raffarin en 2004), opératrice d'une « régionalisation du recrutement »? – et convertir les « administrations académiques au service des établissements ».

« Pourquoi ne pas laisser aux établissements le soin de répartir les moyens d'enseignement alloués globalement par les autorités académiques? », s'interrogent Soazig Le Nevé et Bernard Toulemonde, soulignant que la hiérarchie administrative aurait tout son rôle à jouer dans

l'accompagnement des établissements, c'est-à-dire renverser le paradigme actuel où l'on « préfère suradministrer le système par les voies bureaucratiques, tout en le sous-encadrant faute d'animation pédagogique intense ».

« LA LIBERTÉ POUR LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES », PRÔNENT LES AUTEURS!

Mais pour cela il faudrait déjà franchir une nouvelle étape dans l'autonomie des EPLE, concédée par les textes de 1982-1983 et 1985 et... aussitôt retenue: « un chef-d'œuvre baroque, issu des compromis de l'époque ». Un milieu de gué jamais franchi, tant l'audace décentralisatrice initiale s'est immédiatement heurtée au naturel d'un jacobinisme récurrent.

Un statut de l'EPLE qui a confié « aux chefs d'établissement des fonctions contradictoires: être le représentant de l'État soumis aux instructions des autorités académiques, mais aussi le président du conseil d'administration et le directeur de l'établissement. Situation schizophrénique » qui, écrivent-ils, empêcherait une véritable autonomie.

Le SNPDEN s'est toujours prononcé contre le retrait de la présidence du conseil d'administration au chef d'éta-

blissement, parce qu'en 30 ans ce « compromis », peut-être bancal dans sa conception originelle, a fini par trouver son équilibre. Dès lors, une entrée sur ce seul critère - dans un système qui lui ne changerait pas, notamment dans son organisation et sa gouvernance aux différents niveaux – n'aurait pour seule conséquence que l'affaiblissement total de la direction de l'établissement.

Les auteurs vont cependant au-delà de la question, de la présidence de l'actuel conseil d'administration, en proposant de revoir l'ensemble de la problématique de la gouvernance des EPLE, et de laisser des marges « d'adaptation et d'expérimentation de leur statut en fonction du contexte local ».

Ils imaginent ainsi une approche nouvelle (qui rejoint d'ailleurs certaines réflexions exprimées lors de nos derniers congrès et CSN): « [...] mieux encore, pourquoi ne pas s'inspirer des hôpitaux (qui ont directoire, conseil de surveillance, commission médicale d'établissement)? ».

Pour diriger les établissements, les auteurs évoquent également la place et le rôle de l'équipe de direction qui « doit avoir beaucoup de qualités: être la garante du projet, l'animatrice des équipes pédagogiques, la gestionnaire de l'établissement. Le chef d'établisse-



ment lui-même devrait pouvoir constituer cette équipe: donner son accord à la nomination de ses adjoints, s'entourer d'enseignants et d'autres personnels chargés d'assumer les responsabilités temporaires, clairement définies (professeur principal, coordonnateurs, chefs de projets...) et rémunérés à cette fin (avec les actuelles indemnités pour mission particulière), irriguant l'ensemble de l'établissement ».

Ce dernier point sur l'encadrement intermédiaire, sur la base de « missions », rejoint nombre de nos mandats, tant nous faisons depuis très longtemps déjà le constat du sous encadrement des établissements scolaires, restés sur le modèle organisationnel du lycée impérial et qui, sur ce point, n'a absolument pas évolué.

Pourtant, soulignent Bernard Toulemonde et Soazig Le Nevé, « la légitimité de cette équipe dirigeante auprès des enseignants est loin d'être suffisamment assurée dans les conditions actuelles. Or tous les travaux de l'OCDE montrent que la direction pédagogique, très insuffisante en France (notre pays est avant-dernier sur 34), et le « leadership » sont des facteurs indispensables à l'amélioration de l'efficacité des établissements (OCDE: perspectives des politiques de l'éducation 2015) ». □



« Et si on tuait le mammouth ? », rencontre avec Bernard Toulemonde

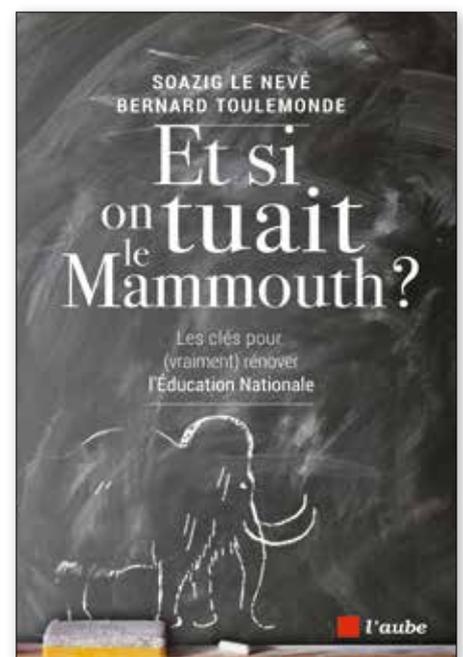
Nous avons interrogé Bernard Toulemonde au moment où il faisait une dernière relecture du livre écrit avec la journaliste Soazig Le Nevé qui vient de paraître début décembre. Ce livre constitue une bonne base pour les préparateurs au concours de personnel de direction: on y lit, en effet, une analyse critique de notre système éducatif et de son évolution, ainsi qu'une projection de ce qu'il pourrait advenir de lui, des établissements que nous dirigeons et des personnels que nous côtoyons, à commencer par les enseignants... Tout un programme!

Direction: selon vous, les anti réformes sont les syndicats enseignants qui se sont associés avec les conservateurs. N'est-ce pas contradictoire?



Bernard Toulemonde: il n'y pas contradiction, hélas! Une partie des syndicats – pas tous heureusement – ont abandonné tout projet pour l'école pour se rétracter exclusivement sur les questions corporatives. Tout ce qui peut un tant soit peu modifier les habitudes, tout ce qui peut accompagner l'évolution de la société et des élèves – et chacun sait que nous vivons une

accélération des changements – est rejeté comme une inacceptable dégradation du métier de professeur. Hervé Hamon, après avoir écrit « Tant qu'il y aura des profs » (1984), retourne dans les établissements vingt ans plus tard et constate que les enseignants sont devenus des « machines à dire



non » (« Tant qu'il y aura des élèves » 2004). Plus récemment, François Dubet fait en 2015 le même constat : « Pourquoi des gens plutôt généreux et actifs comme le sont les enseignants fabriquent-ils, quand ils sont en collectif, en syndicat, des machines à dire non ? ». Les syndicats majoritaires surfent sur cet état d'esprit et ils forment un front du refus des conservateurs – au sens où ils se dressent contre tout changement. Inutile d'égrener les exemples : définition du service des personnels (sans changement significatif en 2014), gestion des ressources humaines (un système bureaucratique fondé sur des barèmes à l'ancienneté, excluant toute adéquation poste/personne), évaluation (les nouvelles modalités prévues dans le cadre du PPCR s'affadissent au fur et à mesure de la négociation avec les syndicats), baccalauréat (pas touche à ce monument historique), etc. En dernier lieu, la réforme des collèges a cristallisé à nouveau ce conservatisme : que n'a-t-on entendu sur les EPI ! L'immobilisme est tel qu'une fois une réforme imposée, les mêmes se rebellent si on y touche : les ZEP, imposées en 1981 (seul le SGEN y était favorable), gardées jalousement aujourd'hui ; le bac pro, créé avec le seul soutien d'un syndicat de chefs d'établissement (le SNPDLPE) : protestations lorsqu'on

le réforme en 2009 ; la semaine de 4 jours réprouvée unanimement en 2009 mais le retour à 4 jours et demi en 2012 n'emporte pourtant pas l'adhésion ; les TPE (on traîne les pieds lors de leur introduction, mais leur suppression partielle quelques années plus tard est déplorée), etc. Étonnant de la part d'organisations qui se réclament de la gauche et même souvent de l'extrême gauche révolutionnaire : draper leur profond conservatisme dans la bannière du progressisme !

Direction : on a bien vu, avec cette dernière réforme du collège, que le mot « réforme » amène immédiatement les enseignants à se poster sur leurs ergots. Alors le système est-il verrouillé définitivement ?

Bernard Toulemonde : il est vrai que le mot « réforme » fait peur et, parfois à juste titre ! Car les réformes peuvent cacher des marchandises diverses, parfois avariées : par exemple quand les politiques se mêlent des méthodes pédagogiques, des questions scientifiques (l'histoire) ou quand ils annoncent la généralisation d'une réforme dont l'expérimentation n'a pas été le moins du monde évaluée ou encore quand, pour aller dans le sens du poil de l'opinion (du moins

le croient-ils), ils multiplient les annonces sur les sujets les plus divers, y compris une dictée quotidienne... De quoi attraper le tournis ou, comme le dit une grande organisation syndicale de chefs d'établissement (que vous connaissez bien !), « une soûlante valse », « des mobilisations incessantes et sans lendemain » dont les personnels sont lassés...

Mais il me semble que l'on peut déverrouiller le système : la « réforme » parachutée du sommet sur les académies et les établissements, ça ne marche plus, et d'ailleurs la réforme des collèges est sans doute la dernière fondée sur cette méthode – la méthode jacobine ou la méthode napoléonienne, au choix (c'est la même), et le résultat est là : la réforme est-elle effective dans sa lettre et dans son esprit ? Je ne parle pas seulement des « classes bi-langues » que la ministre avait décidé de supprimer : il en reste pas mal, de façon très inégale selon les territoires (toutes à Paris !), mais des innovations : les EPI par exemple – et les principaux des collèges sont les premiers à savoir qu'ils recouvrent des réalités extrêmement variables...

Alors, comment faire ? Ce sur quoi, à peu près tout le monde est d'accord – et d'ailleurs on a commencé, avec une extrême prudence, à avancer dans ces trois directions : décentralisation, déconcentration et autonomie des établissements. Comme le déclare Alain Touraine (un dangereux réactionnaire, sans doute...) à *France Info* le 21 novembre 2016 : « L'Éducation nationale, ce n'est ni les élèves, ni les parents d'élèves, ni les profs ! C'est la rue de Grenelle et les syndicats. C'est l'appareil au sens stalinien, au sens bureaucratique. Moi Président je confierai l'Éducation nationale aux collectivités locales ». Nous y reviendrons plus loin.

Changeons de braquet ! Enfin faire confiance aux acteurs du terrain – à substituer à la méfiance permanente de l'administration centrale, voire rectorale ! Enfin en finir avec le ou la ministre, ce « monsieur je sais tout »,



qui dicte aux responsables locaux ce qu'ils doivent faire, dans un fatras de circulaires ultra-détaillées, comme si elles s'adressaient à des demeures incapables de lire une loi ou un décret et d'en tirer les conséquences avec intelligence! Là aussi, on pourrait égrener ces circulaires: certaines reviennent aussitôt sur des marges de liberté données par des textes (les EPI, les indemnités pour mission particulière...), certaines vont même jusqu'à contredire la loi (le mouvement des enseignants du second degré, annulé pour la 7^e fois consécutive par le Conseil d'État en 2015). Interdisons une bonne fois pour toutes les circulaires ministérielles, comme Soazig Le Nevé et moi-même le proposons dans notre livre, sauf une par an, la seule qui vaille: les objectifs nationaux de résultats des élèves. Enfin admettre que les acteurs locaux sont capables de s'adapter à leurs élèves, tels qu'ils sont – et ils sont si différents d'un établissement à l'autre –, et de bâtir des solutions pour les faire réussir! Ce qui suppose qu'à l'uniformité réglementaire (« réglementaire » car en pratique, chacun sait que le système est loin d'être uniforme, il est même très inégalitaire), on accepte un système différencié: par exemple, comme à peu près partout dans le monde, introduire le « curriculum », qui laisse aux équipes pédagogiques le soin de définir le rythme, les horaires précis et les méthodes d'apprentissage à l'intérieur de chaque cycle, étant entendu que les objectifs à atteindre sont communs, vérifiés et les établissements évalués. Le curriculum vient de faire une entrée – partielle et discrète – dans l'enseignement obligatoire: une voie à suivre, qui suppose là aussi de résister aux conservatismes: les « cycles » ont été introduits par la loi Jospin de 1989, et vite oubliés; aujourd'hui le syndicat enseignant majoritaire du 2nd degré réclame des « repères annuels » – en somme le maintien des programmes nationaux déclinés par année... Tenons bon, organisons le travail dans les établissements: sous la houlette du chef d'établissement, le « conseil pédagogique » et les équipes de professeurs ont là matière à réflexion et action.

Direction : vous qui avez été « aux manettes », pourriez-vous nous expliquer pourquoi, une expérimentation réussie n'est pas rapidement mise en œuvre partout et a contrario, pourquoi une expérience inefficace ou inadaptée n'est-elle pas stoppée dès qu'on se rend compte qu'elle ne produira pas d'effets positifs ? Pourquoi ce manque de pragmatisme et de réactivité de la part de l'institution ?

Bernard Toulemonde : il me semble qu'il convient de distinguer deux niveaux, le national et le local. Au niveau national, le lancement d'une expérimentation par le ministère est souvent, hélas, de pure forme. Pour deux raisons: d'une part le temps politique et médiatique, qui est celui de l'urgence. Le ministre sait que son temps est limité (moyenne depuis 1958: moins de 2 ans!!!), il est pressé d'annoncer des résultats et le lancement d'une expérimentation n'a pas vraiment pour objet d'expérimenter mais de faire accepter une réforme que le ministre entend de toute façon conduire. Alors qu'une réelle expérimentation demande du temps, de procéder à des ajustements et à des allers-retours terrain/décideurs, d'analyser les résultats: trop long pour un ministre. D'autre part: les outils d'évaluation. Certes, le ministère dispose des inspections générales et celles-ci sont généralement chargées de

suivre la mise en place des réformes. En pratique, le temps qui leur est donné est trop court pour évaluer les résultats – au mieux, elles peuvent constater la mise en place des outils de la réforme, c'est-à-dire effectuer un travail de conformité, alors que seule compte finalement la progression ou non des élèves. Par exemple, le récent rapport sur la réforme des collèges se contente d'analyser l'état de la mise en place et non l'incidence sur les apprentissages des élèves, qui ne pourra être évaluée que plus tard; même chose à propos du système « plus de maîtres que de classes » dans le primaire. En réalité, l'expérimentation devrait adopter un temps long et mobiliser, non seulement les inspections mais la DEPP et les chercheurs. Ce qui avait été fait par exemple au début des années 1980 avec l'assouplissement de la sectorisation des collèges, suivie par une équipe de chercheurs menée par Robert Ballion. Ou ce que fait l'Académie des sciences avec « la main à la pâte » qui peu à peu s'étend dans les collèges et les écoles.

Au niveau local, on assiste plus ou moins discrètement à de multiples expérimentations. De nombreux établissements et équipes innovent, mettent en place des dispositifs originaux, sans nécessairement passer par l'expérimentation officielle prévue par la loi Fillon de 2005. Il faut les encoura-



ger, les évaluer, tout en sachant que les conditions singulières d'un établissement ne sont pas transposables en l'état à un autre établissement, sans adaptation, ni ajustements. En principe, l'administration centrale et les rectorats disposent de services dédiés à l'innovation, mais il faut bien constater qu'ils rencontrent des difficultés à la détecter et à la diffuser. Les inspecteurs pédagogiques jouent parfois et devraient jouer ce rôle d'aiguillon et d'expert auprès des établissements et des équipes – ce qui se pratique dans certaines académies.

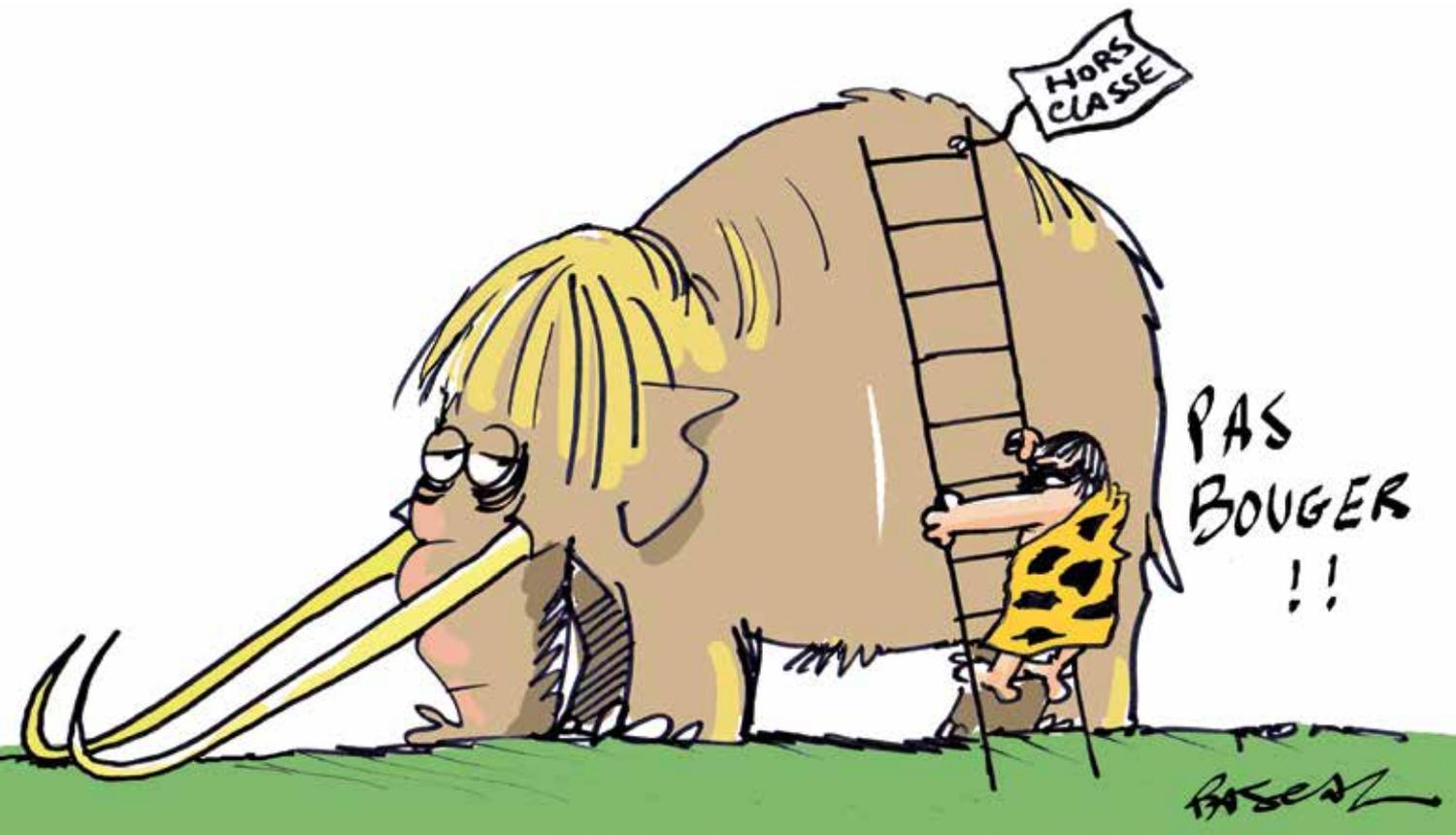
Direction : dans votre livre, je cite, « il faut s'attaquer de front aux citadelles syndicales sur la gestion des enseignants ». Comment faire ? Est-ce le changement d'échelle qui pourra le permettre ?

Bernard Toulemonde : nous citons dans notre livre l'exemple des établissements ECLAIR. Quel dommage que le ministre ait cédé aux citadelles syndicales et abandonné les innovations que comportait ce dispositif. Par exemple, le profilage des postes

vacants : les chefs d'établissement et leurs équipes ont réfléchi aux besoins de leurs élèves et à la façon dont un enseignant pouvait mieux y répondre. Les profils publiés sur le site du lycée André Malraux à Montataire (Oise), par exemple, étaient tout à fait remarquables ! Pourquoi ne pas généraliser cette pratique, que rien n'interdit (comme le Conseil d'État l'a jugée) ? Enfin les enseignants seraient affectés, non pas sur leur seule volonté mais aussi en fonction de l'intérêt du service – c'est bien la moindre des choses dans un service public. Nous citons aussi la double notation des enseignants : un système bureaucratique par excellence auquel le syndicat majoritaire tient comme à la prunelle de ses yeux car, dit-il, c'est la garantie de l'indépendance des enseignants. Mais qui, de l'inspecteur, qui passe de temps en temps, ou du chef d'établissement, connaît vraiment les enseignants, sinon celui qui n'est pas totalement étranger à la pédagogie (c'est une litote...) et qui les côtoie tous les jours – tout se sait dans un établissement ? Qui est capable de porter une évaluation globale sur leurs activités, sinon le chef d'établissement, quitte

à se mettre en relation avec l'expert qu'est l'inspecteur si des questions se posent sur la discipline enseignée ? Les nouvelles modalités d'évaluation, annoncées depuis l'abrogation du décret Chatel de 2012 quelques semaines après sa parution, vont-elles changer le *statu quo* ? Les « citadelles syndicales » ont posé leurs conditions : ni « intrusion » du chef d'établissement dans les questions pédagogiques (distinctes de « l'administration »...), ni rédaction d'un « bilan d'activité » (une charge de travail supplémentaire qui décentre de l'activité principale : l'enseignement...), traduction de l'évaluation dans une note « chiffrée » (à cause des barèmes pour l'avancement)... Rien de vraiment neuf sous le soleil !

Alors, changeons d'échelle ! Décentralisons et déconcentrons hardiment et surtout donnons une large autonomie aux établissements. Par exemple, régionalisons les recrutements du second degré – ils sont déjà locaux pour les professeurs des écoles et on ne s'en porte pas si mal. Remisons les barèmes, généralisons une gestion locale et fine, avec les chefs d'établissements et les corps d'inspection, c'est-à-



dire une vraie « gestion des ressources humaines » ; l'actuelle n'est pas digne de ce nom : elle gère des masses, tellement nombreuses que le costume sur mesure fait nécessairement place à la confection industrielle. Et surtout, impliquons les chefs d'établissement, pas seulement pour gérer les enseignants en difficulté. Dans plus des ¾ des pays de l'OCDE, les enseignants sont recrutés au niveau local, soit par les établissements, soit par les collectivités locales. Un progrès a été fait en France, avec les assistants d'éducation : l'établissement choisit parmi les candidats celui qui correspond le mieux à ses besoins et le gère. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour les contractuels (que l'établissement trouve parfois lui-même), pour des professeurs associés (des professionnels qui apporteraient leur concours à l'enseignement, comme dans l'enseignement supérieur) ? Pour tous les autres : profilage des postes et entretien avec le chef d'établissement. De quoi constituer vraiment des équipes pédagogiques, soudées autour du projet de l'établissement.

Direction : en quoi le changement d'échelle, de passer à une gestion locale, « tuer le mammoth », garantira la réussite scolaire et comment serons-nous assurés de l'équité territoriale ?

Bernard Toulemonde : l'autonomie des établissements a, partout dans le monde, une contrepartie : son évaluation. Dans la plupart des cas ont été constitués des agences d'évaluation ou des corps d'inspection spécialisés (ex : l'OFSTED en Grande Bretagne). En France, on connaît les indicateurs IPES devenus IVAL mais ils restent complexes et finalement avec peu d'incidences. Les évaluations des établissements ne sont pas générales (inexistantes pour les écoles, assez rares pour les collèges et lycées, sauf exception dans quelques académies). Autrefois, les inspections générales ont entrepris un programme d'évaluations et certaines académies aussi (dont celle de Lille). Faut-il relancer les inspections



et la DEPP, faut-il créer une agence indépendante d'évaluation, la question se discute. En tout cas, il convient de rendre publiques ces évaluations : une connaissance objective par les familles vaut mieux que la rumeur...

L'argument le plus fréquent à l'encontre de la décentralisation, c'est qu'elle va introduire des inégalités. Sous-entendu : l'égalité des élèves est garantie par le système centralisé et étatique ! Quelle erreur, il suffit de regarder un peu : l'équité territoriale et sociale n'est pas assurée en France, nous sommes même les champions d'Europe des inégalités selon PISA. Qui peut croire que la qualité de l'enseignement (si l'on peut dire parfois), l'offre de formations et d'options, le taux d'absentéisme des enseignants sont identiques partout sur le territoire ? La masse salariale d'un collège difficile dont les personnels sont des « sans grade », des contractuels et des vacataires est en fait inférieure à celle du collège de centre-ville avec ses agrégés, ses hors classe, ses profs chevronnés : réalité soigneusement cachée, la masse salariale étant hors budget des établissements. Finalement, on donne moins à ceux qui ont moins... Peut-on faire pire ? Et la source de cette situation, ce ne sont pas les collectivités locales mais la gestion étatique, en particulier la gestion des enseignants.

Bien entendu, dans un système plus décentralisé, il faut éviter de telles situations. Les inspecteurs (ou l'agence d'évaluation) doivent se fonder sur

des standards d'évaluation uniformes : aux établissements et aux autorités responsables de prendre les mesures pour redresser les faiblesses constatées, de façon à assurer partout la qualité de l'offre scolaire, comme on s'efforce de le faire, par exemple, en Angleterre ou en Écosse.

Direction : vous dites qu'il faut « exfiltrer l'enseignement professionnel du système éducatif et le confier aux régions ». Encore une fois, un natif du Nord aura-t-il les mêmes chances qu'un Breton ou qu'un Parisien ? Quelle équité dans la formation ? N'est-ce pas injuste ?

Bernard Toulemonde : oui, nous assumons cette proposition ! Qui ne voit que depuis Christian Beullac, autour de 1980, tous les gouvernements prétendent « revaloriser » l'enseignement professionnel, lui donner une égale dignité. Sans le moindre succès ! Le système secrète une hiérarchie implacable qui est la traduction d'une hiérarchie sociale : combien de cadres et de professions intellectuelles, combien d'enseignants mettent leurs enfants dans les LP ? On le sait, ce sont massivement les enfants des milieux populaires et en particulier ceux issus de l'immigration qui y sont « orientés », y compris dans des sections qu'ils n'ont pas demandées. Une « distillation fractionnée », une orientation souvent par l'échec, des pertes en ligne et des décrochages... même

si nombre de LP parviennent vaille que vaille à assurer la réussite d'une partie d'entre eux. Finissons-en avec cette situation intolérable et confions l'enseignement professionnel aux régions, qui ont déjà largement compétence sur ce domaine. Nul doute que les régions en feront des petits bijoux, comme elles l'ont fait jusqu'à présent pour les compétences transférées: souvenons-nous de l'état des collèges et des lycées que nous leur avons généreusement donnés en 1986 et comparons avec les établissements d'aujourd'hui. Les régions gèreront ensemble l'apprentissage et les LP, dont on sait qu'il s'agit de deux vases communicants et que les uns peuvent beaucoup apprendre des autres. Les régions auront aussi le souci de l'emploi de ces jeunes, elles qui ont aussi compétence sur ce champ. Un électrochoc qui devrait être salutaire!

Direction : la région, une collectivité qui doit compter de plus en plus ?

Bernard Toulemonde : c'est le sens de l'Histoire, une vraie révolution dans notre pays, assis depuis la Constituante sur le département. La mise en place de la région comme collectivité territoriale s'est opérée par étapes (1972, 1982, 2004, 2013-2014): son poids et son *leadership* ne peuvent que s'accroître. L'administration a suivi le mouvement, y compris celle de l'Éducation nationale (qui avait toujours été *supra* départementale) avec le renforcement des pouvoirs du recteur et la création des recteurs de région. Aujourd'hui, les régions sont dotées de compétences stratégiques et l'administration régionale de l'État est responsable de la mise en œuvre des politiques publiques. La France adopte finalement un modèle dominant en vigueur dans la plupart des pays européens (unitaires ou fédéraux). Cette consolidation de la région posera inévitablement la question du découpage administratif infra-régional: le département a été maintenu en survie en dépit d'une mort annoncée, mais il faudra bien imaginer de nouvelles solidarités territoriales.

Dans ces conditions, l'Éducation nationale peut-elle rester dans son splendide isolement, elle qui, en vertu d'une très ancienne tradition, ne relève même pas du préfet? La tendance est désormais à l'insertion de l'éducation dans le tissu régional et local. Comment peut-on imaginer une insertion accrue? Nous proposons d'expérimenter une « agence régionale de l'éducation », idée avancée en 2004 par le Premier ministre Jean-Pierre Raffarin et refusée rue de Grenelle: un établissement public coprésidé par le préfet et le président de région, dont le recteur serait le directeur, et qui réunirait dans son CA les parties prenantes (responsables de l'État et des collectivités, représentants des forces vives); il aurait pour objet de définir le projet éducatif régional, de rassembler les financements et de piloter le système éducatif régional. Ainsi les principaux acteurs seraient conduits à s'entendre sur la politique éducative à conduire, compte tenu des caractéristiques propres de chaque région.

Direction : vous parlez des chefs d'établissement (p. 109), « les proviseurs [...] suffisamment intelligents, mettent en œuvre sans états d'âme ». Puis, plus loin, parce que « eux bénéficient d'une véritable gestion des ressources humaines », «... ces personnels font partie du dessus du panier ». Comment voyez-vous les chefs d'établissement? Comment l'institution devrait-elle travailler avec eux ?

Bernard Toulemonde : la fonction de chef d'établissement subit une évolution profonde. Pendant longtemps, le chef d'établissement était un simple exécutant des instructions (administratives, financières, pédagogiques) venant d'en haut: une tâche déjà compliquée qui suppose de convaincre les personnels. Ce rôle persiste et connaît régulièrement des regains lorsque le ou la ministre engage une réforme et exige que sa lettre (sinon son esprit) soit appliquée.

Mais un rôle nouveau s'y superpose depuis une trentaine d'années, celle de pilote ou de manager d'une entité autonome: en externe, dans les relations avec les collectivités territoriales et les partenaires socio-économiques; en interne, dans les relations avec les personnels et en particulier les équipes pédagogiques autour d'un projet d'établissement. On voit là les incidences de la décentralisation et des marges – encore faibles – d'autonomie données aux EPLE. Cette posture nouvelle connaîtra de nouveaux développements: avec, par exemple, la négociation des « contrats tripartites » avec les autorités académiques et les collectivités locales; avec – on peut l'espérer – de nouvelles marges d'autonomie pédagogique et une plus grande implication dans la gestion des ressources humaines. Peu à peu, au système traditionnel, « *top down* », doit se substituer un système basé sur



le contrat, la confiance et, bien entendu, une évaluation objective. Ne faudra-t-il pas y préparer sérieusement les chefs d'établissement ?

Direction : et à votre sens, comment les chefs d'établissement devraient-ils travailler avec les enseignants pour de meilleurs résultats et une ambiance de travail rassérénée dans les établissements ?

Bernard Toulemonde : les chefs d'établissement le savent bien et c'est un mode de management et un art : être à l'écoute, faire confiance aux équipes, encourager par tous les moyens le travail collectif et l'élaboration de projets, confier des responsabilités aux uns et aux autres. À cet égard, le rapport des inspections générales sur « les mécanismes de concertation dans les établissements publics et pri-

vés sous contrat » (août 2016) ouvre des pistes qui méritent réflexion.

Direction : quel mode de gouvernance des établissements préconiserez-vous pour faire progresser les réflexions collectives ? La formation continue des enseignants peut-elle s'inscrire au sein de ce collectif et de quelle manière ?

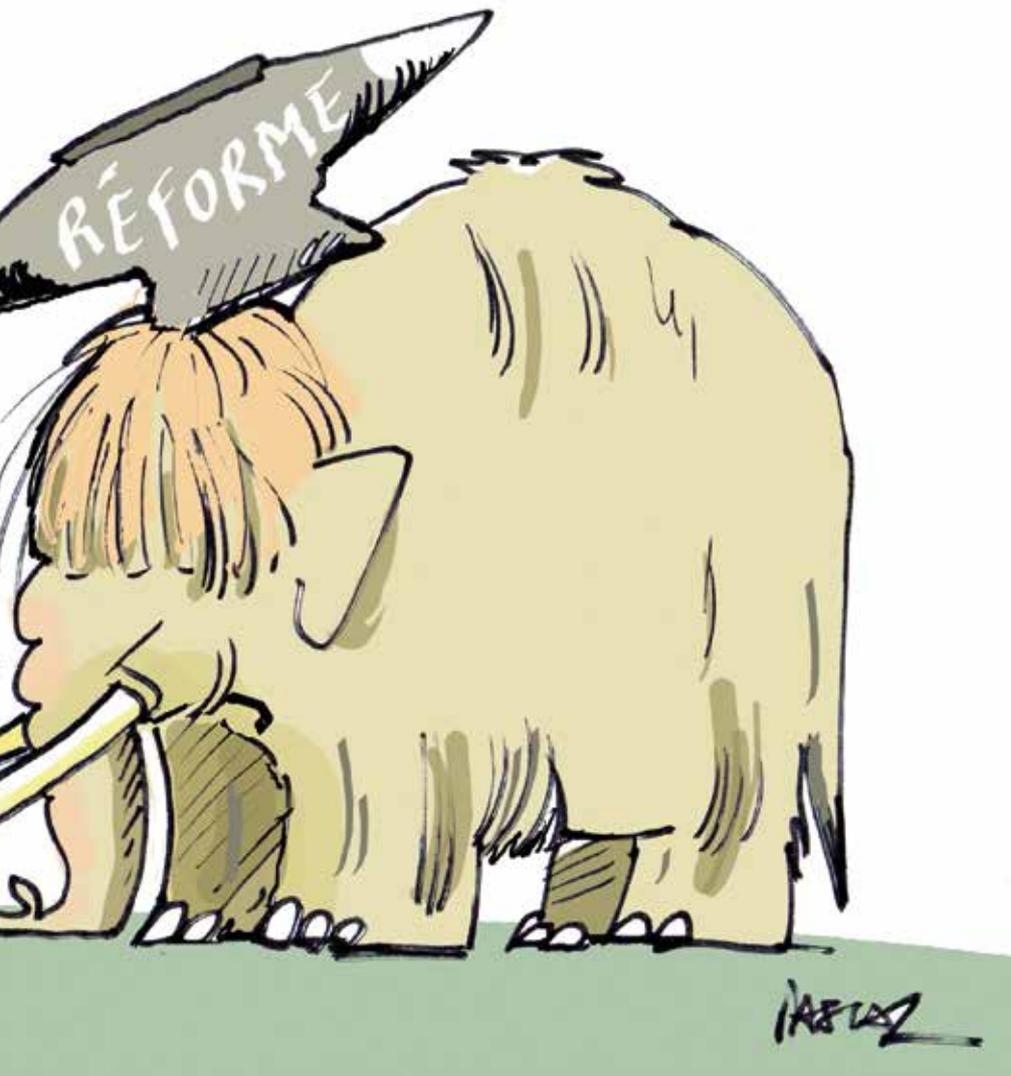
Bernard Toulemonde : il me semble que le statut des EPLE date (1985) : son architecture est marquée par les peurs de l'époque (celle de l'intrusion des collectivités locales, celle de l'autonomie – n'oublions pas que le ministre d'alors, Jean-Pierre Chevènement, a réduit autant qu'il le pouvait l'autonomie des EPLE). Le CA est presque entièrement endogamique. De nos jours, on peut ouvrir les fenêtres, faire pénétrer les courants extérieurs, donner plus

de marges d'autonomie, renforcer la stature du directeur général, avec des équilibres nouveaux à trouver. Cherchons du côté des établissements hospitaliers, qui pourraient utilement nous inspirer avec leur directoire (composé de responsables et de personnels de l'hôpital), leur conseil de surveillance (tripartite : collectivités locales, personnels, personnalités), leur commission médicale d'établissement (personnel médical), et un directeur doté d'une solide formation et d'importants pouvoirs. L'EPLE deviendrait alors un partenaire de poids pour les autorités académiques et les responsables élus. L'État le voudra-t-il ?

Direction : dans votre livre vous proposez 6 « décisions immédiates », 7 « décisions immédiates à effets différés ou étalés » et 4 « décisions d'expérimentation ». Sont-elles toutes impératives pour que le système change ? Ou par quoi commence-t-on pour des effets assurés ?

Bernard Toulemonde : ce n'est pas un hasard si plusieurs décisions portent sur la gestion des enseignants. La toute première priorité, c'est de gérer enfin intelligemment la formidable ressource constituée par les enseignants (860 000), d'y faire prévaloir l'intérêt du service public – c'est-à-dire l'intérêt des élèves – dans les modes de recrutement, d'affectation et de carrière, avec finalement des professeurs qui seront plus heureux et des élèves qui réussiront mieux. Un objectif lié à des mesures de décentralisation et de déconcentration, à prendre en même temps. Dessinons aussi l'avenir, par des expérimentations sur un temps long, plutôt que par des mesures autoritaires parachutées du sommet. Le mammoth cédera ainsi la place à un système éducatif plus souple, adapté au monde et aux élèves d'aujourd'hui, et évolutif : l'immobilisme, c'est fini ? □

Propos recueillis par Marianne VIEL
Secrétaire permanente
marianne.viel@snpden.net





L'association française des acteurs de l'éducation (AFAE) organise son 39^e colloque national du 10 au 12 mars 2017 à Nancy sur le thème : « Ne laisser aucun élève au bord du chemin : utopie ou feuille de route ? »



Notre culture éducative française est fortement empreinte d'universalisme, de démocratisation, de « réussite pour tous ». Ces valeurs nous ont permis de construire depuis plus d'un siècle, un système éducatif de plus en plus exhaustif et inclusif permettant une élévation remarquable de la formation et du niveau de qualification de la grande majorité des jeunes. Cependant, uniformité prescriptive des pratiques et unicité de l'excellence se heurtent à des difficultés grandissantes à prendre en compte les « singularités » des élèves. La réussite

pour tous n'est pas aujourd'hui la « réussite de chacun ».

Le chemin des apprentissages et des parcours scolaires commence à l'école, dès l'école maternelle. On « décroche » aussi à l'école dans les apprentissages du langage, des nombres. Le chemin, tout au long du socle commun dans le collège unique, peut alors, pour les élèves en difficulté, se transformer en découragement, agressivité, absentéisme. Au lycée, qu'il soit professionnel ou général et technologique, ce chemin continue et peut amener au décrochage au sens de l'abandon de scolarité. Tous les niveaux sont donc concernés par cette question, y compris l'enseignement supérieur, qui connaît lui aussi de nombreux abandons.

Comment prendre en compte les « singularités », à l'école, au collège, au lycée, dans la classe, avec nos partenaires? Comment conduire chaque élève sur le chemin des apprentissages, sur son propre chemin de progression? Comment le faire progresser par rapport à ses acquis individuels et non pas seulement par rapport à une norme fixée pour tous? Comment repenser une diversification du système qui ne soit pas hiérarchie, instrument de sélection, ségrégation? Comment favoriser des parcours adaptés à chacun pour que le décrochage diminue significativement et pour diplômer un

plus grand nombre de jeunes? Comment s'adapter aux fortes singularités des enfants de la grande pauvreté, des jeunes arrivants non francophones, des élèves en situation de handicap? Comment tenir compte des singularités des territoires et des établissements? Comment ouvrir notre école pour mieux travailler avec nos partenaires, et sur quoi? Comment développer une coéducation avec tous les parents en respectant leurs singularités? Comment mieux comprendre et intégrer les multiples apprentissages des enfants et des adolescents hors de l'école? Comment mieux utiliser nos marges de manœuvre pour innover?

Il s'agit du plus grand défi pour l'avenir de l'éducation: conserver notre exigence universelle en y ajoutant une bonne dose de confiance et de bienveillance, d'attention à chacun, de moindre prégnance de la norme. Nous savons très bien trier, il nous faut aussi former chacun des élèves! Il existe quatre raisons majeures pour relever ce défi.

- Car la sélection éducative ne réduit pas les inégalités sociales mais semble bien les accroître aujourd'hui.
- Car la non prise en compte du parcours de chaque élève nous conduit à gâcher des talents.
- Car les parents et les jeunes nous demandent cette évolution.
- Car il n'est pas admissible, ni souhaitable économiquement, que 110 000 jeunes sortent chaque année de formation initiale sans diplôme.

Ce défi, particulièrement difficile à relever, nécessite la mobilisation de tous. Ce sont les échanges professionnels, les analyses d'expériences réussies, les leçons tirées des échecs qui nous feront progresser pour que cette utopie se transforme enfin en feuille de route. C'est l'objectif de notre colloque national 2017 de l'AFAE, ambitieux mais passionnant. □

Catherine MOISAN
Présidente de l'AFAE

Ne laisser aucun élève au bord du chemin : utopie ou feuille de route?
Informations pratiques : www.afae.fr

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.

Qu'en est-il du « plafond de verre » au sein de l'Éducation nationale ?



Gislaine ALARY
Chef d'établissement
Lycée Jean Baylet
Valence d'Agén 82

Aterrée par les résultats des dernières élections présidentielles américaines, je ne puis m'empêcher de les lire sous l'angle féminin, féministe et français. Ce vote illustre l'échec culturel d'une dynamique de progrès continu dans le monde occidental qui a permis de prendre les femmes au sérieux, de croire en elles et d'avoir confiance en elles. Va-t-il en être de même désormais ?

Consternée par les données concernant la place de la France en matière d'égalité professionnelle hommes femmes qui révèlent un profond malaise et le maintien des inégalités : 61 % des femmes et 51 % des hommes redoutent de subir une discrimination au travail ; d'après l'OCDE les salariées françaises cessent d'être payées à partir de 14h38 alors que les hommes sont payés jusqu'à 17 heures. Les salariées françaises travaillent donc gratuitement durant 3h42 par jour. Une enquête auprès de 15000 salariées

réparties dans neuf grandes entreprises françaises lancée par le Conseil supérieur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes (CSEP) en juin 2013 « a mis en évidence une forte prévalence d'un sentiment de sexisme au travail : 80 % des femmes salariées considèrent qu'elles sont régulièrement confrontées à des attitudes ou décisions sexistes, avec des répercussions sur la confiance en soi, la performance et le bien-être au travail ; 93 % estiment que ces attitudes peuvent amoindrir leur sentiment d'efficacité personnelle ».

Ulcérée par ce retour en arrière de la cause féminine, j'effectue des parallèles avec ce que je puis observer dans notre vécu au quotidien en tant que cadre au sein de l'Éducation nationale.

Le mot sexisme est un mot tabou encore aujourd'hui car il renvoie à l'interdépendance des femmes et des hommes. Pendant longtemps au sein de l'Éducation nationale, celle-ci

semblait se réguler sans tensions particulières car les stéréotypes avaient force de loi et les femmes reconnaissaient implicitement un état de fait qui octroyait aux hommes des fonctions d'encadrement. C'est ainsi que les métiers de cadres intermédiaires et supérieurs étaient majoritairement occupés par les hommes. Or, de plus en plus de femmes accèdent à des fonctions de direction. Elles sont majoritaires et réussissent mieux aux concours de chef d'établissement et, une fois en poste, la concurrence est rude pour obtenir les meilleurs postes, les promotions, d'où une « virilisation » des rapports sociaux et le développement de ce que l'on pourrait qualifier de sexisme ordinaire.

Afin d'étayer mon propos liminaire, je me fonderai sur la synthèse du rapport sur le sexisme dans le monde du travail⁽¹⁾ afin de montrer d'abord les difficultés pour définir cette notion ; ensuite j'évoquerai les différentes formes prises par le sexisme afin de m'attacher



à ses manifestations au sein de notre institution. Enfin, à partir de mon expérience personnelle je montrerai que ces généralités trouvent aussi une application dans le vécu de nombreuses collègues.

Si le terme de sexisme apparaît en France dans les années 1970, c'est aux États-Unis que la notion trouve son origine à la fin des années 1960 par analogie au terme de racisme. Elle met en évidence le déséquilibre hiérarchique entre les hommes et les femmes qui permet, à l'identique du racisme, de maintenir le pouvoir dans les mains de ceux qui l'ont déjà.

Cette notion est liée « à la construction sociale des rôles de sexe, qui dépendent eux-mêmes de l'époque et du lieu de leur élaboration. Dès lors, il a (le sexisme) à voir avec les stéréotypes de sexe, construits sur une catégorisation essentialiste des femmes et « sur la valence différentielle des sexes »⁽²⁾, qui enferment femmes et hommes dans des injonctions préétablies »⁽³⁾.

Par ailleurs, le rapport souligne combien le sexisme peut prendre différentes formes, ce qui rend plus difficile son approche.

Si le sexisme hostile reste associé au machisme et à la misogynie dont Donald Trump nous a fourni des exemples révoltants au cours de la campagne électorale et est facilement identifiable, en

vanche il est plus difficile de confondre l'auteur des autres formes du sexisme. C'est le cas d'un sexisme beaucoup plus subtil qui agit de façon plus insidieuse parce que les personnes sont sensibles à la pression sociale (par exemple, ne pas donner la parole à une femme en réunion parce qu'elle est une femme; reprendre à son compte une idée qu'elle vient d'exprimer sans reconnaître sa contribution; faire des remarques sexistes sur le ton de l'humour) mais aussi d'un sexisme bienveillant, voire paternaliste.

Comment se manifeste-t-il ?

Partant de la définition du sexisme comme étant « l'ensemble des comportements, propos et attitudes, liés aux rôles stéréotypés attribués aux femmes et aux hommes, qui ont pour objet ou pour effet de les délégitimer, de les inférioriser et de les stabiliser de manière insidieuse », le rapport⁽³⁾ définit sept types de manifestations du sexisme ordinaire :

- les remarques et blagues sexistes : la dissimulation du sexisme sous le masque de l'humour ;
- l'incivilité, l'irrespect, le mépris : des formes de sexisme hostile ;
- la police des codes sociaux de sexe : un sexisme ambivalent ;
- les interpellations familiales : une forme de paternalisme infantilisant ;
- la fausse séduction : le



- masque du compliment ;
- la complémentarité des compétences : une composante du sexisme bienveillant ;
- les considérations sexistes sur la maternité ou « les charges familiales ».

Enfin, le rapport montre combien les stratégies de réponse au sexisme ordinaire sont difficiles à mettre en place, soit parce que les victimes ont du mal à l'identifier, à mettre un mot sur ce qu'elles vivent, soit parce que ces attitudes sont à ce point intériorisées qu'il est difficile de les dénoncer, soit que le coût de la dénonciation est plus lourd que celui du silence. Alors on préfère se taire.

Qu'en est-il du management de l'Éducation nationale ?

Au préalable, il semble pertinent d'analyser la place des femmes au sein des personnels de direction. Partons d'abord du recrutement. Les différents rapports des jurys aux concours de personnels de direction mis en ligne

sur le site du ministère de l'Éducation nationale nous permettent de dégager deux grandes tendances. Premièrement, nous observons une désaffectation des candidats hommes pour les concours de personnel de direction. Alors que jusqu'en 2015 l'écart hommes/femmes en terme d'inscrits au concours 2^e classe était de 4 points en faveur des femmes, il passe à 10 points pour la session 2016 (les hommes représentent 45 % des inscrits contre 55 % pour les femmes). Pour le concours première classe, les femmes représentaient 40 % des inscrits en 2010, en 2016 elles en constituent 52 %. Cette relative désaffectation pour le métier par les hommes trouve son origine très probablement dans la répartition par genre au sein des viviers, et le problème doit être traité en amont, car il n'est pas bon pour le système éducatif de ne pas avoir de parité. Deuxièmement, les rapports de jurys révèlent que la majorité des femmes obtiennent de meilleurs résultats et sont les plus représentées parmi les lauréats pour le concours



de deuxième classe, depuis 2010 tout au moins (échantillon de référence), et l'écart se creuse en faveur des femmes: en 2010 les femmes constituaient 54,2 % des reçues au concours C2. En 2016, elles représentent 59 % des reçues. *A contrario*, pour le concours C1 en 2010 elles représentaient 48,3 % des reçues, en 2016 elles ne sont plus que 40 %.

Donc, depuis une dizaine d'années, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à s'inscrire aux concours de personnels de direction et elles réussissent mieux à l'admissibilité comme à l'admission que les hommes, sauf pour les candidates aux concours de première classe (ce qui devrait aussi donner lieu à une analyse spécifique).

Étant donné cette situation de départ et la tendance lourde que nous avons dégagée, nous devrions retrouver une répartition par genre à peu près similaire (si la parité était appliquée) pour les personnels de direction en poste. Or qu'en est-il? Le bi-

lan social 2015 des personnels de direction ⁽⁴⁾ publié sur le site du ministère de l'Éducation nationale est, de ce point de vue un outil très intéressant. Alors que les femmes représentent 48 % du corps des personnels de direction soit 6829, 3118 sont chefs d'établissement contre 4162 pour les hommes, soit un écart de 1044. Si la parité était appliquée, elle devrait être au nombre de 3494. Cela représente un déficit de 376 postes qui ne sont pas occupés par des femmes. Bien que le vivier du concours ⁽⁵⁾ soit majoritairement féminin depuis plus de dix ans, le système de nomination sur les postes de chef d'établissement a beaucoup plus favorisé les hommes que les femmes.

De plus, au sein du corps des personnels de direction, on constate que plus le grade est élevé, plus la proportion d'hommes est importante. Il y a 342 hommes de plus que les femmes en hors classe, 495 en première classe mais, en revanche 457 femmes de plus que d'hommes en deuxième classe. Les chiffres

parlent d'eux-mêmes. Le vivier femmes est plus important et pourtant les promotions profitent aux hommes. En outre, si nous nous attachons à l'observation de la répartition des chefs d'établissement par catégorie d'établissement et par sexe, nous constatons une sous-représentation des femmes, hormis pour la première catégorie. Plus on augmente en catégorie, plus la part des femmes chefs d'établissement diminue passant ainsi de 14 % des chefs d'établissement en deuxième catégorie, 13 % en troisième, 9 % en quatrième et 1 % en quatrième exceptionnelle. En revanche, la part des femmes adjointes dans chacune des catégories d'établissement est plus importante que la part des hommes. On peut en déduire que les femmes restent chefs d'établissement adjoint plus longtemps. Il serait également intéressant de voir la répartition par genre en fonction du critère type d'établissement: collège, LP et lycée, mais le bilan social des personnels de direction n'y fait pas référence.

Si du côté de notre institution, nous pouvons nous féliciter des progrès accomplis en matière d'égalité professionnelle hommes/femmes, il n'en reste pas moins, et les analyses qui précèdent l'attestent, qu'il reste bien des *terra incognita*. Les intentions sont loin d'être suivies de résultats. Ce recours à différentes sources officielles me semble être un préalable

pour mettre en perspective des pratiques que j'ai pu observer autour de moi.

Agacée aussi de voir que la part de sexisme dans les pratiques managériales des cadres supérieurs ne fait pas aussi l'objet pour l'instant, de réflexion. La recherche de la parité (se donne-t-on les moyens dans le quotidien de la mettre en pratique?) constitue une avancée notable et légitime mais elle ne suffit pas en elle-même pour affirmer qu'il n'existe plus de rapport de domination et c'est peut-être là qu'il faut aller chercher les explications aux analyses avancées plus haut. Ce qui se joue souvent ce sont des relations beaucoup plus sournoises et destructrices lorsque les rapports hiérarchiques restent fondés sur un mode de fonctionnement autoritaire voire paternaliste.

Partant de faits observés, recueillis ou vécus, je n'ai pas été particulièrement sensible à cette problématique dans l'exercice au quotidien de mon premier métier de professeur. Ce qui se joue dans cet emploi c'est avant tout la compétence, la légitimité et un exercice quelque peu libéral d'une carrière. Il y a toujours des petits coqs qui cherchent à se mettre en avant par rapport à leurs collègues féminines mais, en général, les faits, l'objectif imposent la primauté de la compétence. J'ai toujours apprécié la possibilité d'exercer librement le droit



d'expression dans un cadre démocratique.

Je pensais qu'il en allait de même dans les postes d'encadrement. Or, beaucoup de femmes chefs d'établissement constatent que le pouvoir hiérarchique cherche à affirmer une autorité de principe, faisant fi de certaines règles démocratiques comme celle du contradictoire. Combien de remarques désagréables entendues ici ou là sur des « principales hystériques, psychorigides ou petite fille », « elle est folle » pour ne pas citer des allusions plus triviales ?

Les moments de rencontre lors des différentes évaluations peuvent être des moments particulièrement douloureux pour beaucoup de chefs d'établissement femmes. Il n'y a pas de dialogue possible et les échanges restent sur un mode injonctif, humiliant et parfois paternaliste car menés le plus souvent par des hommes. Des rencontres institutionnelles sont parfois conduites avec une agressivité déstabilisante et culpabilisante. Lorsque l'on aborde la question avec les collègues masculins, ils se contentent de répondre en disant « oui

certes, les propos lors de l'entretien d'évaluation ont été agressifs mais j'ai su m'imposer, sous-entendu toi tu ne sais pas le faire mais moi j'ai su créer un rapport de force ». Mon étonnement est lié au fait qu'ayant reçu à l'ESEN une excellente formation managériale, je pensais qu'à tous les étages les mêmes principes étaient délivrés ; que nous partagions la même vision des choses, une même culture. Une culture faite d'impartialité, de rigueur et de valorisation du travail accompli. Or, il m'apparaît que certaines formes du management supérieur s'apparentent à ce qui se pratiquait et se pratique encore dans certaines entreprises privées. À savoir faire culpabiliser pour éliminer. Et les femmes en sont les premières victimes, sinon comment expliquer ici ou là les promotions éclair masculines et, au contraire, des femmes qui restent sur le même poste ou sans promotion *ad vitam æternam* alors qu'elles effectuent un travail de terrain sans fanfaronner ? Des rapports de domination de nature sexiste existent assez souvent entre l'autorité hiérarchique et les femmes chefs d'établissement. L'intention recherchée par nos supé-

rieurs est souvent de prendre en défaut en cherchant alors à délégitimer. De ce fait, beaucoup de chefs d'établissement femmes ont tendance à se surinvestir dans le travail en se disant qu'elles n'en font pas assez. Peine perdue souvent, elles ne seront pas pour autant valorisées. D'où le profond pessimisme et désarroi de certaines. Les clés sont ailleurs. Dans des jeux subtils de pouvoirs, de réseaux, de préjugés.

Il est donc important de soulever ce problème au niveau syndical car il conviendrait de défendre les nombreuses collègues victimes de tels agissements et de les mettre en confiance afin qu'elles puissent exprimer auprès de leurs pairs, le mal-être au travail ressenti et vécu. C'est pourquoi, il semble opportun au niveau syndical à l'échelon académique et national de créer un observatoire des discriminations en termes de genre. En effet, en tant que femme le ressenti demeure plus vif, plus violent.

Il apparaît donc qu'une forme d'autoritarisme liée parfois à la misogynie reste une pratique assez commune au sein de notre système éducatif.

L'Éducation nationale transmet des valeurs démocratiques et de laïcité alors que son fonctionnement à l'interne présente beaucoup de failles. Même si les relations sont hiérarchiques et verticales, il doit y avoir la possibilité d'exprimer des voix différentes autres que celles de la virilité dans les rapports hiérarchiques. Les chefs d'établissement confrontés quotidiennement au terrain savent avant tout qu'il est impossible de manager sur un ton injonctif. La posture d'ouverture et d'écoute permet en revanche la réalisation de beaux projets collectifs et l'enrichissement mutuel. Les cadres, hommes ou femmes sont soumis au même code déontologique qui prévoit que « le fonctionnaire exerce ses fonctions avec dignité, impartialité, intégrité et probité. Le fonctionnaire traite de façon égale toutes les personnes ».

Les évaluations doivent reposer sur des critères objectifs, à partir de notes de réussite pour éventuellement rectifier le tir, s'améliorer. Le but n'étant pas de séparer le bon grain de l'ivraie mais de participer dans l'écoute respectueuse à l'amélioration du système éducatif.



Notre métier est un métier individuel. Certains comportements cherchent à rendre les chefs d'établissement serviles et c'est très dangereux pour la démocratie, pour les prises d'initiatives surtout pour les femmes chefs d'établissement dont certaines ont intégré des postures parfois de soumission passive à l'égard du supérieur hiérarchique.

Ce n'est pas parce qu'on établit des critères de parité

que toutes les manifestations de sexisme et de discrimination dans les rapports au travail sont annihilées. Il y a des moyens de contourner la parité, en dénigrant ou en écartant certaines femmes d'une promotion sous le prétexte qu'elles « sont trop psychorigides » ou qu'un courrier calomnieux est arrivé directement au rectorat sans qu'elles en connaissent la teneur et puisse apporter le contradictoire. Tout au contraire, il faut s'inquiéter à tous les niveaux

de la société, du recul des acquis des années 1970. Le combat pour l'égalité professionnelle est loin d'être fini car les femmes ont gagné la partie de la compétence, des diplômes, et cela, bien des hommes ne peuvent le supporter. Les rapports de genre se durcissent et c'est lié, pour partie, à la frustration ressentie par de nombreux hommes d'être infériorisés sur le plan du diplôme. Alors ils jouent pour les disqualifier sur des ressorts sexistes. C'est pourquoi, l'élection d'un président ouvertement misogyne à la tête de la première puissance mondiale dont la victoire galvanise les candidats notamment de la droite et de l'extrême droite française, est inquiétant au plus haut point. Le mal est fait. Le poison du mépris et de la discrimination

en particulier sexiste, s'est insinué dans les esprits par le biais des médias. Cela ne peut que renforcer des pratiques sexistes dans notre société. Chassez le naturel, il revient au galop. Nous pouvons exprimer beaucoup de craintes pour nos filles qui, pétries du discours égalitariste délivré par l'école, entreront demain dans le monde du travail.

Le ministère de l'intelligence qu'est l'Éducation nationale mène une politique volontariste à l'égard des élèves afin de favoriser l'ambition des jeunes filles et leur accès à des postes de responsabilité. Surprenant, alors que dans un tel ministère on rencontre des difficultés à s'interroger sur la manière dont le management s'opère à l'égard de ses cadres féminins. Il le faudrait pourtant car de nombreux obstacles subsistent à tous les échelons et aussi parce qu'il semble vital d'initier une véritable révolution culturelle faite d'ouverture, de volontarisme et de respect partagé. □



- 1 Conseil supérieur de l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes, synthèse du rapport « le sexisme dans le monde du travail, entre déni et réalité ».
- 2 La valence différentielle des sexes: notion mise en évidence par Françoise Héritier, anthropologue et ethnologue. Elle a analysé dans de nombreuses sociétés la façon dont on élabore des systèmes de valeurs à partir de la différence des sexes. Elle est l'auteure notamment de *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*, Odile Jacob, 1996.
- 3 op. cit. rapport « le sexisme dans le monde du travail, entre déni et réalité ».
- 4 Le bilan social 2015 des personnels de direction 2015. Direction générale des ressources humaines, service de l'encadrement. Site du ministère de l'Éducation nationale.
- 5 Rapports des jurys au concours de personnels de direction (2010 à 2016).

Cellule juridique

Sur terre et dans les airs

Transport des élèves et des accompagnateurs à l'occasion des activités organisées par le chef d'établissement

Une académie apporte des précisions sur ce sujet sensible, abordé à de nombreuses reprises par la Cellule juridique⁽¹⁾ pour la seule modalité du « transport des élèves inscrits dans les sections sportives scolaires dans le cadre de leur formation ».

L'organisation de ces transports porte sur les horaires figurant à l'emploi du temps des élèves et pour les activités occasionnelles ou régulières de la section sportive, validées par le chef d'établissement.

Le rappel des textes par l'académie, est utile ; ces derniers n'apportent toutefois que des précisions d'ordre général sur les principes et les modalités d'organisation des déplacements des élèves des sections sportives mais également pour les autres activités scolaires.

- La circulaire n° 2011-117 du 3 août 2011 relative aux modalités d'organisation des sorties et voyages scolaires au collège et au lycée encourage « le développement de la mobilité des élèves, en particulier à l'étranger, en l'inscrivant dans un partenariat scolaire... Le chef d'établissement conserve l'entière responsabilité de l'opération et des engagements pris avec les partenaires extérieurs pour l'organiser (notamment les sociétés de transport, les collectivités territoriales ou le voyageur...).

La décision d'autoriser la sortie ou le projet de voyage relève, dans tous les cas, de la compétence du chef d'établissement. À cette fin, il dispose de tout pouvoir d'appréciation sur l'intérêt pédagogique et les conditions matérielles de mise en œuvre du projet ».

La circulaire ajoute, et c'est là la difficulté du chef d'établissement, au II 2.4 Organisation du transport, que : « Le transport des élèves et des accompagnateurs, en particulier à l'étranger, doit être assuré par un conducteur professionnel. En tout état de cause, il n'appartient pas aux enseignants, au regard de leurs obligations statutaires, de conduire des véhicules, que ceux-ci soient personnels, de location ou de service. Un enseignant en service ne peut conduire un véhicule personnel qu'à titre exceptionnel, après y avoir été autorisé par son chef de service et quand l'intérêt du service le justifie. Il s'agit d'une mesure supplétive qui n'est utilisée qu'en dernier recours, c'est-à-dire en cas d'absence momentanée d'un transporteur professionnel ou de refus de celui-ci, et uniquement dans le cadre des activités scolaires obligatoires ou de certaines activités périscolaires ».

- La circulaire n° 96-248 du 25 octobre 1996, modifiée par la circulaire n° 2004-054 du 23 mars



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

2004, rappelle l'obligation générale de surveillance, différenciée selon l'âge et la maturité des élèves collégiens ou lycéens. Les principes tirés du droit de la responsabilité n'apportent qu'un éclairage général sur les modalités organisationnelles relevant de la décision du chef d'établissement, dans le cadre de sa mission d'organisation du service, du règlement intérieur de l'établissement et de l'appréciation, *in concreto*, du juge. Nous avons évoqué (*Direction 179* de juin 2010) la note de service n° 86-101 du 5 mars 1986, fort restrictive qui, outre les dérogations accordées aux enseignants pour transporter des élèves dans leur véhicule personnel, dans le cadre de l'USEP et de l'OCCE, indique que « la même autorisation peut être donnée aux enseignants, par le recteur ou l'inspec-

tion académique, pour les activités scolaires obligatoires ainsi que pour certaines activités périscolaires ».

Nous rappelons que cette utilisation ne pouvait s'effectuer : « qu'en dernier recours et donc exceptionnellement, en cas d'absence d'un transporteur ou de refus de celui-ci ».

Cette précision semble exclure l'attribution d'un ordre de mission permanent établi sur l'année scolaire ou une période conséquente qui contreviendrait au caractère exceptionnel défini par la circulaire et qui pourrait être interprété comme une concurrence déloyale vis-à-vis de la profession des transporteurs.

Nous constatons les carences de la circulaire n° 2011-117 du 3 août 2011 qui s'est contentée de relever des éléments épars, relevant d'une représentation floue de l'organisation des établissements scolaires et de l'évolution des responsabilités du chef d'établissement, datant de 15 à 25 ans, sans tenir compte de l'évolution des méthodes pédagogiques et éducatives.

Nous écrivons : «... comment assurer les nombreuses activités, souvent quotidiennes, mises en place avec l'accord des autorités académiques, et totalement dépendantes de l'utilisation du véhicule de service de l'établissement, conduit jusqu'alors par un enseignant, parfois un autre

personnel : sections sportives scolaires, internats de l'établissement éloignés, activités de pleine nature figurant à la programmation de l'éducation physique... ? Ces activités concernent chaque semaine plusieurs dizaines de milliers d'élèves, plusieurs centaines de véhicules de service.

La circulaire évacue soigneusement cette réalité et fragilise les chefs d'établissement dans les domaines réglementaire et relationnel... ».

On peut se féliciter de la circulaire académique susnommée, certes prudente et limitée aux déplacements des seules sections sportives, qui indique : « lorsque le nombre d'élèves est trop faible pour envisager de recourir à un transporteur privé pour un coût raisonnable, vous pouvez solliciter un enseignant, un personnel de l'établissement pour conduire un véhicule léger qui ne relève donc pas de la législation des transports en commun. Dans cette hypothèse, le nombre maximum d'élèves pouvant être transportés en sus de l'accompagnateur conducteur ne peut excéder 8 élèves ».

S'ensuivront plusieurs recommandations que nous avons soulignées (*Direction 179, 194 et 199*), portant sur les garanties liées au véhicule de service, aux garanties et obligations liées au conducteur.

Usage des drones en milieu scolaire

La question de la responsabilité du chef d'établissement en cas de fabrication pédagogique de drones et de l'usage, normalement maîtrisé, qui en est ensuite fait, est soulevée par plusieurs collègues.

La création, plus exactement l'assemblage, d'un support technique, tel que le drone, nécessaire à l'acquisition de compétences par les élèves, puis l'organisation d'une activité de maîtrise du support aérien, correspond bien à une finalité pédagogique autorisée. Le choix de l'assemblage de pièces fabriquées par un professionnel patenté est largement préférable à celui de la confection, par les élèves, de pièces artisanales qui engagerait pleinement la responsabilité du professeur, de l'établissement, en cas d'accident lors de l'utilisation du drone.

Les règles du bon usage de drones de loisir, pour assurer la sécurité des personnes et des autres aéronefs ont été posées par le ministère de l'Environnement, de l'Énergie et de la Mer sous la forme de 10 recommandations :

1. je ne survole pas les personnes et conserve une distance minimale de sécurité ;
2. je respecte les hauteurs maximales de vol, fixées pour l'instant, à 150 mètres hors zones spécifiques (abords des aérodromes, zones de l'aviation militaire...);
3. je ne perds jamais mon drone de vue et je ne l'utilise pas la nuit : le drone est constamment maintenu dans le champ de vision ;
4. je ne fais pas voler mon drone au-dessus de l'espace public en agglomération ;
5. je n'utilise pas mon drone à proximité des aérodromes ni ne survole des sites sensibles ;
6. je respecte la vie privée des autres selon la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 : abstention d'enregistrer des images permettant de reconnaître ou d'identifier les personnes lorsque mon drone est équipé d'une caméra ou tout autre capteur susceptible d'enregistrer les données les concernant ;





8. je ne diffuse pas mes prises de vues sans l'accord des personnes concernées et je n'en fais pas une utilisation commerciale ;
9. je vérifie dans quelles conditions je suis assuré pour la pratique de cette activité ;
10. en cas de doute, je me renseigne.

Conformément à l'article R. 421-10^{2°} du Code de l'éducation, « le chef d'établissement veille au bon déroulement des enseignements », en conséquence les modalités de l'organisation de l'activité « usage d'un drone » auront été précisément définies, par écrit, avec l'enseignant : lieu de l'activité en identifiant les éventuels espaces à respecter, formation des élèves aux règles de l'usage et de la maîtrise de l'appareil, conditions d'assurance, sans oublier l'information aux représentants légaux des élèves.

On pourra également se référer à l'arrêté du 17 décembre 2015 relatif à la conception des aéronefs civils qui circulent sans personne à bord, aux conditions de leur emploi et aux capacités requises des personnes qui les utilisent.

Cet arrêté ne s'applique pas à d'autres fabrications et utilisations, parfois artisanales de « fusées, ballons libres ou captifs utilisés à une hauteur inférieure à 50 mètres, aux cerfs-volants, aux aéronefs utilisés à l'intérieur d'espaces clos et couverts ».

L'article 2 du même arrêté définit l'aéronef télé piloté qui circule sans per-

sonne à bord sous le contrôle d'un télépilote, alors que l'article 3 classe les activités réalisées avec les aéronefs pour l'aéromodélisme et l'expérimentation.

L'utilisation d'un aéronef autre qu'un aéromodèle à des fins d'essais ou de contrôle, en vue d'expérimentation, semble correspondre aux activités pédagogiques « d'expérimentation » par des élèves sous des conditions de préparation et de formation préalables.

Un autre arrêté du 17 décembre 2015, relatif à l'utilisation de l'espace aérien par les aéronefs qui circulent sans personne à bord apporte, à l'article 2, une définition précise sur un aéronef télé piloté. Ce dernier « évolue en vue lorsque ses évolutions se situent à une distance du télépilote telle que celui-ci conserve une vue directe sur l'aéronef et une vue dégagée sur l'environnement aérien permettant de détecter tout rapprochement d'aéronef et de prévenir les collisions ».

L'activité pédagogique d'utilisation de drones par les élèves, si elle ne peut exclure tout risque de collision entre les différents « aéronefs pédagogiques », s'attachera à éviter les répercussions néfastes sur l'environnement : véhicules, habitations...

La question de la sécurité de l'usage des drones civils et de leur navigabilité pour renforcer la défense et la sécurité nationale conduit à la préparation d'une loi relative au renforcement, à l'extension des règles actuelles. Le constat du développement exponentiel de drones aux performances sans cesse croissantes, en

particulier les prises de vues d'espaces sensibles et les capacités de matériel embarqué, explique la préoccupation des pouvoirs publics et la préparation d'une loi en lien avec les différents partenaires dont la fédération française d'aéromodélisme.

Les points essentiels du projet de loi portent sur l'enregistrement du propriétaire ou/et du type d'aéronef avec obligation d'emport de dispositifs spécifiques (sauf sur les sites de vol dûment déclarés), l'emport d'un dispositif de limitation des performances, la formation de base des utilisateurs mais qui ne s'appliquerait pas en dessous d'un seuil de masse de l'appareil...

Il restera à identifier les nouvelles évolutions d'ordre législatif et réglementaire qui pourraient modifier les actuelles modalités d'organisation de l'activité usage des drones au sein de nos établissements scolaires.

La fabrication des drones ou plus exactement l'assemblage des pièces relève de la réglementation sur les objets confectionnés. L'instruction codificatrice M 9.6 présente dans un document unique la réglementation budgétaire, financière, comptable applicable aux EPLE (BO spécial n° 2 du 30 janvier 2014).

Nous citons : « dans le cadre des enseignements, les élèves produisent des biens ou services dits objets confectionnés, dont la vente, autorisée sous certaines conditions, constitue des ressources propres de l'EPLE. Les tarifs et les conditions de vente des objets confectionnés sont fixés par une délibération du conseil d'administration. Il est rappelé que l'achat de ces objets par les élèves ne peut effectivement être que facultatif, toute obligation pouvant être considérée comme contraire au principe de gratuité de l'enseignement lorsque la réalisation des objets confectionnés s'inscrit dans le cadre des cours inscrits au programme... ».

L'instruction codificatrice M 9.6 de 515 pages traite des objets confectionnés au paragraphe 2-5-3 : objets confectionnés, remboursement de matière d'œuvre pour exercices d'élèves, prestations de service, objets confectionnés suivis ou non suivis en stock... □