

262 février 2019

direction

Et
maintenant

snp
den

UNSA

syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale

Sommaire



14 RÉFORME DU LYCÉE PROFESSIONNEL

Un entretien avec M. Jellab, inspecteur général, et une réflexion d'Élisabeth Jardon, secrétaire générale du Syndicat des inspecteurs de l'Éducation nationale (SI.EN-UNSA) sur le lycée professionnel et sa réforme.



28 ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS

Un dossier très développé de la commission pédagogie qui permet la valorisation du travail de certains professionnels et le partage d'expériences riches sur la question de la prise en charge et de l'accompagnement des élèves à besoins particuliers.



57 ÉLECTIONS PROFESSIONNELLES

Retrouvez quelques éléments concernant les résultats de l'UNSA et du SNPDEN aux dernières élections professionnelles, ainsi que la liste de l'ensemble des commissaires paritaires qui siégeront en CAPN et en CAPA pour les 4 années à venir



69 UN DERNIER HOMMAGE

Un dernier hommage à Rémy Pierrrot et Edmond Benayoun, deux grandes figures qui ont marqué l'histoire de notre syndicat et qui nous ont quittés récemment.

- 6 ÉDITO
- 8 LE POINT SUR...
- 12 LE SNPDEN DANS LES MÉDIAS
- 14 ÉDUCATION & PÉDAGOGIE
- 45 MÉTIER
- 50 CARRIÈRE
- 55 VIE SYNDICALE
- 64 CHRONIQUE JURIDIQUE
- 67 OUVRAGES PARUS
- 69 NOS PEINES



Philippe VINCENT
Secrétaire général

Le maelström
de la crise sociale et
politique que traverse
actuellement notre
pays est passé par là,
le fil du temps
s'est rompu

Et maintenant

Initialement, et pour respecter la chronologie des parutions de Direction, cet édito devait être l'occasion de vous présenter des vœux en ce début 2019 puis de faire le point sur la situation actualisée du syndicalisme des personnels de direction au lendemain des résultats des élections professionnelles du 8 décembre.

D'un mouvement spontané (?), lancé et relayé sur les réseaux sociaux, de mal-être social ressenti dans un contexte de hausses ciblées des taxes et de prélèvements, de choix économiques et fiscaux questionnables, de poussée des prix de certains produits de première nécessité, est née une mobilisation d'abord d'occupation des ronds-points et de blocages des périphéries, puis ensuite de manifestations dont le caractère violent n'a fait que croître d'actes en actes pour atteindre des niveaux de haine et de déchaînement qui font froid dans le dos.

Si le président de la République a fait le choix d'une réponse par le pouvoir d'achat via des annonces coûteuses pour un budget déjà difficile à équilibrer, on peut s'interroger sur la capacité de ces choix à éteindre la contestation, celle-ci ayant pris progressivement des allures de mise en cause du modèle démocratique de représentation électorale pour, au mieux, tenter de promouvoir des formes d'expressions populaires référendaires ou, au pire, et on en est fort malheureusement là à ce jour, viser à renverser le pouvoir élu par des actions insurrectionnelles de toutes sortes.

Outre des soutiens de circonstances apportés par les formations situées aux extrêmes de notre échiquier politique à des fins de surenchères dans leurs attaques contre le gouvernement et la majorité en place, ce mouvement se nourrit tout à la fois de difficultés réelles rencontrées au quotidien par une partie significative de la population française (actifs et retraités confondus) mais aussi et de plus en plus, et c'est là qu'il pose questions aux démocrates réformistes que nous sommes, d'un appel à défier l'état de droit et les lois et institutions de la République au nom de la légitimité « d'un peuple souverain » trop souvent confondu avec des groupuscules occupant la rue par la violence: ne nous y trompons pas, c'est un choix politique volontaire (même si exprimé plus ou moins confusément par les uns mais de façon bien plus explicite par d'autres) de rupture avec les orientations majeures historiquement prises par notre Nation depuis qu'elle est en République qui pourrait, si le péril se précise, appeler à une mobilisation citoyenne en défense de nos valeurs car d'évidence certains sont visiblement prêts à tout pour mettre notre maison commune à bas!

Nous concernant, cette agitation sociale s'est doublée d'une jonction de lycéens à ce mouvement. Même si des mots d'ordre de contestations des réformes, en passe d'être réalisées ou à venir dans les lycées, sont apparus, d'ailleurs de manière tellement amoncelée et hétéroclite qu'ils apparaissent plus comme une toile de décors que comme des revendications étayées et donc crédibles, il faut bien reconnaître que c'est surtout à des dégradations volontaires des biens publics et à des atteintes aux personnes que nous aurons eu à faire et avec un degré de violence jamais atteint. Le mouvement s'est suspendu, comme c'était prévisible, au moment des vacances de fin d'année: renaîtra-t-il en cette reprise de janvier, en écho à l'agitation persistante des gilets jaunes, ou s'éteindra-t-il faute de véritable carburant revendicatif?

À ce stade, il est fort incertain de prévoir les suites possibles à cette mobilisation lycéenne de décembre. Cela ne devra pas nous empêcher de nous questionner sur les formes souvent ultra agressives prises par ce mouvement et sur la capacité existante réelle des lycéens à faire entendre leur voix autrement qu'en mettant le feu à leurs établissements ou qu'en affrontant par pure provocation les forces de l'ordre. Sans doute paie-t-on là le détestable choix qui a été fait, depuis au bas mot quinze ans, de considérer que le blocage des lycées était le préalable ou corollaire obligatoire à tout mouvement lycéen. On voit bien aujourd'hui que si tout blocage ne débouche pas sur la violence, toute violence naît d'un blocage: cet état de faits mérite à tout le moins qu'on y réfléchisse et qu'on tente d'y apporter remède, ne serait-ce que d'un point de vue éducatif de formation de futurs citoyens: voir ci-dessus!

Du coup, il est vrai que le résultat des élections professionnelles de décembre nous concernant est assez vite passé à l'arrière plan. Il faut tout de même rappeler que celui-ci a, une nouvelle fois, confirmé de manière extrêmement majoritaire, et dans un contexte de participation encore très élevée, le leadership que le SNPDEN-UNSA exerce sur le syndicalisme des personnels de direction. Cette prééminence nous oblige à divers titres: si elle marque la confiance

d'ensemble de nos collègues en nos capacités à représenter, promouvoir et défendre notre profession, elle nous fait aussi obligation d'obtenir pour toutes et tous des progrès rapides et conséquents en matière de recrutement, de formation initiale et continue, de conditions d'exercice du métier, d'évaluation, de promotions et de rémunérations.

À cet égard, le courrier du ministre en date du 20 décembre, ouvre, en réponse à nos demandes, un vaste chantier de dialogue social: les perspectives présentées offrent, selon notre analyse, de notables intérêts dans la mesure où elles balayaient large, à court, moyen et long termes. La capacité de notre ministère et de la DGRH à nous fixer un agenda de négociations sur l'ensemble de ces sujets dès janvier sera, n'en doutons pas, un marqueur important de l'engagement, réaffirmé solennellement et directement par le ministre lui-même il y a encore peu de temps, à soutenir et accompagner les personnels de direction confrontés aux difficultés dans l'exercice de leur métier.

Le SNPDEN est un partenaire de confiance qui a, de longue date, fait le choix d'un dialogue raisonnable et constructif avec les différents ministres de l'éducation, mais il sait être aussi un interlocuteur exigeant ainsi qu'il a pu le démontrer par son action rapidement efficace lors de la dernière CAPN consacrée aux promotions (lire par ailleurs l'article à ce sujet de Laurence COLIN)!

Et pour finir, car la chronologie aura fini par me rattraper et que je n'écris ces lignes que le 6 janvier, je vous souhaite à toutes et à tous, et en dépit de tout, une excellente année 2019 et je vous laisse méditer cette belle formule de Pascal reprise par Alain (pardon d'avance à celles et ceux pour lesquels c'est une énième redite...): « Le pessimisme est affaire d'humeur, l'optimisme est affaire de volonté ». On ne saurait mieux dire, et dans le temps, et dans les circonstances! □

D'évidence certains sont visiblement prêts à tout pour mettre notre maison commune à bas

Le mouvement lycéen s'est suspendu: renaîtra-t-il en cette reprise de janvier, en écho à l'agitation persistante des gilets jaunes, ou s'éteindra-t-il faute de véritable carburant revendicatif?

On voit bien aujourd'hui que si tout blocage ne débouche pas sur la violence, toute violence naît d'un blocage: cet état de faits mérite à tout le moins qu'on y réfléchisse

Le point sur...

Nos positions et notre action
sur les dossiers d'actualité



Florence Delannoy,
secrétaire générale
adjointe

Carrière

Le SNPDEN a été à l'initiative du premier GNPD qui s'est tenu en octobre. À cette occasion, il a remis au Ministre un courrier reprenant la synthèse des revendications « Carrière » portées par les adhérents au congrès de Colmar. Après les résultats des élections professionnelles qui ont conforté notre position d'interlocuteur incontournable, nous attendions l'ouverture d'une nouvelle phase de dialogue social. Las, c'est à une situation incompréhensible que nous avons été confrontés en CAPN!

LA PRESSION DE BERCY ?

En effet, nous partions sur la base des engagements pris en 2017 via le protocole d'accord PPCR (parcours professionnels, carrières et rémunérations) pour lequel nous avons (seuls) voté au Comité Technique Ministériel de février 2017 (cf. LDD 684). Alors que rien ne le laissait prévoir, et que la séance avait débuté normalement, c'est après les déclarations préliminaires que nous avons découvert que le nombre de promotions à la hors classe, initialement fixé à 475 pour 2019, serait ramené à 422 "sous la pression de Bercy".

La consultation de la commission est obligatoire pour l'examen du tableau d'avancement, et le SNPDEN, largement majoritaire avec ses 8 commissaires paritaires, peut seul choisir de siéger ou non. Dans ce cas inédit cependant, la séance avait été officiellement ouverte: en ac-

cord avec les 3 représentants des autres syndicats, nous avons décidé, après lecture d'un texte commun, de tous quitter cette instance.

RUPTURE DU DIALOGUE OU SIMPLE COUAC ?

Qu'il s'agisse d'une tentative délibérée de rupture du dialogue social ou d'un simple couac entre Bercy et la rue de Grenelle, la situation était inacceptable. Nous avons pris immédiatement contact avec le cabinet du ministre pour demander qu'une intervention au plus haut niveau permette de lever les obstacles, tout en prévoyant la tenue d'une conférence nationale regroupant ESN et secrétaires académiques pour définir les modalités d'actions visant à obtenir satisfaction. Notre alerte a été bien entendue et comprise, et le ministère nous a fait savoir, le lendemain, que le ratio promu(s)/

promouvables passerait bien de 7 à 8,25 %, augmentant ainsi sensiblement le nombre de promu(e)s à la hors classe, et confirmant le bien-fondé de notre engagement en faveur du PPCR.

On peut lire cet épisode de façon pessimiste: il a fallu une action syndicale forte pour obtenir le simple respect des engagements. Rien n'est jamais acquis.

On peut aussi le lire de façon optimiste: il montre que la considération affichée du ministre pour les personnels de direction sait se traduire de façon concrète,

et que des signes tangibles de soutien peuvent être envoyés à des personnels de direction - sous tension depuis trois ans, entre réforme du collège et réforme des lycées! La confirmation est arrivée le 20 décembre, avec la réponse du ministre à notre courrier. Une nouvelle phase du dialogue social peut s'ouvrir, sur la base de nos mandats:

- Augmentation du taux de promotions à la hors classe;
- Conditions d'accès à l'échelon spécial;
- Discussions sur le volet indemnitaire;
- Amélioration des carrières de nos collègues femmes;
- Travail sur un nouveau classement des établissements;
- Réaffirmation du droit indiscutable au compte épargne temps;
- Conditions indemnitaires des collègues faisant fonction et modalités d'accès au corps.

Le Groupe National des Personnels de Direction, mis en place après l'alerte sociale lancée par le SNPDEN en 2016, est un moment d'échange direct avec le ministre. Il regroupe les syndicats représentatifs au niveau national (le SNPDEN UNSA y détient 7 représentants sur 10 membres).

Le SNPDEN associe systématiquement dans sa représentation membres de l'exécutif national et secrétaires académiques.

Métier

La période écoulée a été éprouvante pour un grand nombre d'entre nous. Le SNPDEN est intervenu sur tous les fronts médiatiques pour défendre notre profession violemment mise en cause sur les réseaux sociaux, puis ce sont les lycéens qui ont, de façon minoritaire mais parfois très violente, voulu se joindre aux mouvements sociaux qui ont agité le pays. Ces deux épisodes, couronnés (!) par l'incident de la CAPN ont fait vivre aux collègues un premier trimestre que l'on aimerait oublier très vite.

#PAS DE VAGUES : UN RESENTI TRÈS NÉGATIF

Le 2^e GNPD de l'année s'est tenu le jeudi 8 novembre sur le thème des violences scolaires. Le SNPDEN a fait part au ministre de ce que les secrétaires académiques et départementaux avaient largement exprimé, à savoir le sentiment des personnels de direction de n'avoir pas été assez soutenus face aux accusations et à la calomnie, avec une communication ministérielle peu audible, ou mal reçue par nos collègues. Outre l'injustice, la colère, le désarroi, la lassitude sont les mots qui sont le plus souvent revenus.

Ce sentiment a été renforcé par la perception d'un décalage entre les questions posées et les réponses apportées,

mais également par le tiraillement des personnels de direction entre le discours ministériel effectivement nouveau et les injonctions contradictoires de circulaires académiques "décalées". La responsabilité de certains dysfonctionnements, que les réseaux sociaux ont trop souvent fait reposer sur les chefs d'établissement trouve ses sources dans un discours hiérarchique surtout soucieux jusque-là de limiter les conseils de discipline et les exclusions temporaires, en allant jusqu'à stigmatiser les collègues trop "dynamiques" en la matière.

Le SNPDEN a insisté sur le fait qu'un vide s'est creusé entre le ministre et ses cadres,

ainsi que sur la nécessité de resserrer les liens avec les personnels de direction.

LES MESURES DE LUTTE CONTRE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE

Les premières mesures annoncées le 31 octobre nous posent question, parfois même celle du sens, par rapport aux résultats attendus. Le SNPDEN a rappelé que des épisodes de violence scolaire se produisent de manière cyclique et que près d'une dizaine de plans de lutte se sont succédés en un peu plus de 20 ans. Les échanges sur le sujet ont été suspendus dès le début des mouvements de lycéens, mais ils devront reprendre très vite, et prendre en compte notre expertise.

Les mesures prévues dans la classe et dans l'établissement ne soulèvent pas de remarques particulières de notre part. En effet, elles reprennent soit des actions déjà le plus souvent engagées de manière commune dans les EPLE, soit proposent de nouvelles modalités susceptibles de donner, à terme, aux équipes de direction des moyens mieux adaptés au traitement des faits et incidents constatés dans les collèges et lycées.

Toutefois, le SNPDEN se pose la question des nouvelles charges qui vont peser dans ces conditions sur les personnels de direction, en volume comme en responsabilité.

Par ailleurs, les personnels de direction se refusent à être considérés comme le seul levier d'action dans ce dossier. Le SNPDEN considère que ce « plan d'actions pour la protection de l'école » ne pourra être efficace que s'il aborde le volet indispensable de l'accompagnement des personnels enseignants. Le cœur du métier est maintenant la relation à la classe, et l'adaptation se fait plus actuellement par les compétences individuelles que par l'accompagnement de l'institution. La formation initiale et continue des enseignants aux pratiques de gestion de classe est une étape incontournable dans la régulation des tensions : la gestion de classe est le meilleur moyen d'éviter la gestion de crise.

Vous pouvez retrouver dans la Lettre de Direction Hebdomadaire n° 9 du 14 novembre l'intégralité de nos positions sur les propositions ministérielles.

UN MOIS DE DÉCEMBRE AGITÉ DANS LES LYCÉES

Début décembre, les actes de violence se sont multipliés devant ou à proximité des établissements, liés directement aux mouvements de lycéens ou en marge de ceux-ci. Si très légitimement notre hiérarchie demande aux personnels de direction de garantir la continuité du service public, le contexte a radicalement changé en quelques années, nous amenant à écrire que "les directions des établissements ne doivent pas hésiter à prendre leurs responsabilités comme, par exemple, fermer les établissements, y compris les internats, si les conditions normales de fonctionnement et de sécurité ne peuvent plus être assurées". Le SNPDEN, dans la LDD 865 du 6 décembre, a rappelé que

Si nos missions de personnels de direction incluent celles -essentielles- liées à la sécurité des personnes et des biens, cette notion s'applique aussi à nous-mêmes.

Dans l'ensemble, notre hiérarchie paraît se rallier à ce point de vue, même si certains recteurs ou DASEN cèdent encore ponctuellement à la tentation de l'injonction martiale à "débloquer" les lycées, voire aux conseils tactiques sans

rien connaître de l'extrême diversité des situations locales. Les personnels de direction, seuls cadres à affronter la situation directement sur le terrain, savent qu'au-delà de la gestion de crise, il y a celle de "l'après crise". C'est dans ces moments de tension que le réseau des adhérents prend tout son sens : nous recommandons à nos collègues confrontés à ces phénomènes de ne pas rester seuls, d'échanger avec les secrétaires départementaux et académiques, et de privilégier, quand c'est possible, les décisions collectives sur un même territoire.

Pédagogie

RÉFORME DES LYCÉES : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE...

Les réformes se mettent en place, avec des informations qui arrivent au compte-gouttes, ou avec un rythme très différent selon les académies, ce qui ne manque pas de mettre en difficulté les collègues interrogés par les parents comme par les enseignants.

La réforme du lycée professionnel reste encore une grande source d'interrogations, sans réelle feuille de route officielle, hormis des diaporamas sur EDUSCOL, et la réforme du LEGT laisse encore en suspens trop de questions pratiques de mise en œuvre. Le SNPDEN a alerté sur le risque d'une rentrée impossible dans plusieurs centaines d'établissements, avec des parents d'élèves et des professeurs mécontents des emplois du temps. Nous avons également évoqué la diversité des pratiques recto-ales, certains semblant mieux que d'autres saisir les enjeux.

Le SNPDEN est porteur de propositions d'organisation pragmatiques, détaillées au Congrès de Colmar en mai 2018 (*Direction 259*). Cependant, sur le thème du financement des enseignements optionnels, le ministère renvoie à la responsabilité des recteurs d'académie. Cette réponse nous interroge sur nos marges réelles d'autonomie dans la mise en place de la réforme, et à tout le moins sur la question générale de l'équité de traitement au plan national.

Sur la question du nombre de combinaisons d'enseignements de spéciali-

tés et de leur prise en compte dans les organisations du lycée, le ministère indique bien que « les spécificités de l'établissement peuvent ne pas permettre de donner une suite favorable à un des souhaits émis par la famille [...] en particulier au regard des limites organisationnelles qui peuvent s'imposer dans la confection des emplois du temps ». Cette approche correspond aux analyses portées par le SNPDEN pour ce qui concerne les notions d'impact et de faisabilité de cette réforme. Moyens horaires, ressources humaines ou contraintes logistiques comme le nombre de salles disponibles peuvent s'imposer :

Ce seront bien au final les capacités d'organisation des lycées qui fixeront des limites une fois ces organisations validées par le conseil d'administration de l'établissement.

La commission Éducation & Pédagogie, met à disposition de ses adhérents une boîte à outils mutualisée sur la page d'accueil du site du SNPDEN. Comme nous l'avons déjà fait pour la réforme du collège, la commission vous propose de partager les outils et supports que vous-même avez commencé à travailler. Vous pouvez envoyer vos contributions anonymes à l'adresse suivante : boiteaoutilsreformelycee@gmail.com.

Vie syndicale

UNSA-ÉDUCATION : DES SYNDICATS MAJORITAIRES DANS L'ENCADREMENT

Les personnels de direction se sont distingués une nouvelle fois par un civisme exemplaire jamais démenti depuis ces 25 dernières années. Le SNPDEN a confirmé son statut très largement majoritaire au niveau national, avec 5 sièges sur 7, et confirme ainsi sa capacité de rassemblement au-delà de ses seuls adhérents. Cette adhésion est encore plus marquée en académie, avec plus de 80 % des sièges. La situation est identique pour le SI.EN (inspecteurs de l'Éducation nationale), le SNIA-IPR (inspecteurs d'académie et inspecteurs pédagogiques régionaux), A&I (Administration et Intendance) ou le SNMSU (médecins scolaires et universitaires).

L'UNSA-Éducation conforte ainsi sa position largement majoritaire dans tous les syndicats de l'encadrement.

NON À LA RÉVISION DE LA LOI DE 1905 !

Des projets de révision de la loi de 1905 seraient à l'étude. S'il s'agit de mieux encadrer des dérives intégristes mettant en cause les principes et valeurs de la République, le titre V de la loi, intitulé « Police des cultes » fournit l'arsenal juridique suffisant. S'il s'agit de financer les cultes de quelque manière que ce soit, on entrerait alors dans une procédure concordataire que la loi de 1905 avait précisément pour but d'abolir. Le SNPDEN s'est associé au communiqué de mise en garde des organisations laïques, réunies le jeudi 22 novembre 2018 à Paris, contre toute modification de la loi de séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905, quelles qu'en soient les voies. Le communiqué rappelle solennellement l'intangibilité des principes solidairement posés par la loi :

- Article 1 - La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.
- Article 2 - La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. □

Le SNPDEN dans les médias

Depuis la parution du dernier *Direction* en octobre, l'actualité de l'Éducation a été marquée par de nombreux faits de violence dans et aux abords des établissements. Agression d'une enseignante dans un lycée de Créteil filmée et diffusée sur les réseaux sociaux, mouvement « # pasdevague » et ses allégations mettant en cause la profession, réactions ministérielles et plan d'actions pour la protection de l'École, mouvements lycéens contre la réforme du lycée et Parcoursup..., sont autant de sujets qui ont fait les grands titres des journaux.

Une fin d'année marquée par de nombreuses sollicitations médiatiques

Du 22 octobre au 31 décembre 2018, le SNPDEN a répondu à 133 sollicitations médiatiques, avec un chiffre record de 61 sur 10 jours fin octobre, uniquement centrées sur le sujet de la violence scolaire, en réaction à l'agression de l'enseignante de Créteil, au mouvement « # pas-devague » ou encore au plan ministériel de protection de l'École mis en œuvre, suivies de 26 interviews en novembre et de 46 au mois de décembre.

Trois sujets ont prédominé

Ces 133 interventions médiatiques se sont concentrées sur 3 thèmes.

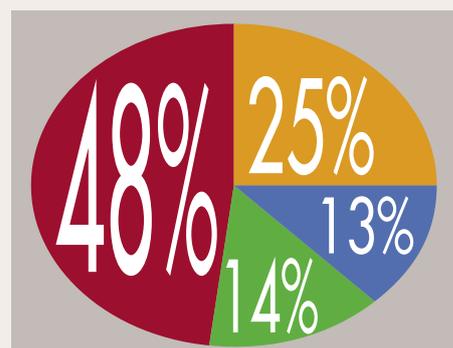
1. La violence scolaire et le plan ministériel d'actions: 64 interviews
2. Les mobilisations lycéennes et blocages d'établissements: 33 interviews.
(Conditions de sécurité, point sur les blocages, mesures disciplinaires, intérêt et limites des mesures de responsabilisation, moyens de mieux sécuriser les établissements, fermeture des lycées...)
3. Les réformes du lycée et de la voie professionnelle: 17 citations
(Flou et difficultés de mise en place de la réforme, difficultés techniques, choix des spécialités, emplois du temps, programmes pour le lycée...)

VIOLENCE SCOLAIRE ET PLAN D' ACTIONS ■

MOBILISATIONS LYCÉENNES ET BLOCAGES ■

RÉFORMES LYCÉES ET VOIE PROF. ■

DIVERS ■



À ces trois sujets, il faut ajouter 19 interventions médiatiques sur des sujets divers tels que : l'absentéisme enseignants (4 citations), le métier (4), le dispositif « Devoirs faits » (3), le harcèlement à l'école (3), et à raison d'une citation pour chaque thème, les applications informatiques, le calendrier scolaire, les élections professionnelles, la reconnaissance faciale, les stages de langue.

Une diversité des supports médiatiques

Cette présence du syndicat dans les médias s'est exercée très largement : presse, radio, télévision, médias internet.

LA PRESSE ÉCRITE : 64 % DES CITATIONS

La plus forte présence médiatique a été enregistrée dans la presse écrite nationale et régionale (papier ou internet), à raison de 85 citations sur les 133 recensées sur la période.

- **54 citations dans les quotidiens nationaux ou régionaux :** avec en tête *La Croix* 8 fois, *Le Monde* 7 fois, et 6 fois dans les quotidiens : *20 Minutes* et *Le Parisien*. Citations également dans *Les Echos* (4), *Le Point* (3), *Le Figaro* (3), *Nouvel Obs* (3), *Le Progrès* (3), puis deux fois dans *Libération*, *Le Télégramme*, *Sud-Ouest*, et une fois dans le *JDD*, *La Gazette de Nîmes*, *Ouest-France*, *Presse Océan*, *Charente Libre*.
- **14 citations par les grandes agences de presse** actives dans le domaine de l'éducation, qui assurent toujours une bonne répercussion de nos communiqués de presse : 10 pour l'AEF et 4 pour l'AFP.
- **9 citations ou interviews par les médias d'Internet :** *Café pédagogique* (4), *Touteduc.fr* (3), *Vous-nousils.fr* (2)
- **8 citations dans la presse « spécialisée » :** *La Lettre de l'Éducation*, *Boursorama.fr*, *Challenge.fr*, *Hebdo Grazia*, *Magazine Rebondir*, *Phosphore*, *La Voix des Parents*, *Le Canard Enchaîné*.

LA RADIO : 24 % DES CITATIONS

Le SNPDEN a également enregistré une présence significative sur les ondes, avec 32 interventions sur la période considérée.

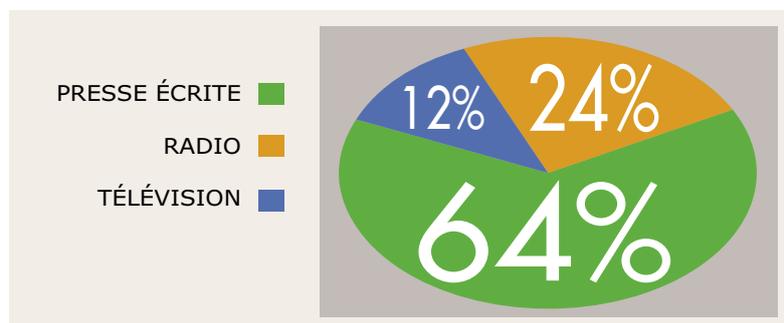
- **En tête, les chaînes de Radio-France avec 19 interventions :** *Radio-France* (4 fois), *France Bleu* nationale ou régionale (5), *France Info* (5), *France Culture* (3), *France Inter* (1).
- **Mais aussi RMC** (4 fois), *Europe 1* (3), *Sud Radio* (3), *RTL* (2), *BFM* (1), *Radio Orient* (1).

LA TÉLÉVISION : 12 % DES CITATIONS

Le SNPDEN est également intervenu 16 fois sur les chaînes de télévision, avec quelques présences en direct sur les plateaux, et la venue notamment de *TF1* au siège du syndicat pour une interview du secrétaire général.

En tête, *France 3* et *LCI*, avec pour chacune des deux chaînes 3 interventions.

Mais aussi 2 passages sur *TF1*, *BFMTV* et *France TVinfo*, et un passage sur *France 2*, *France 23*, *CNews TV* et *Public Sénat*.



Les sollicitations de plus en plus nombreuses de la part des médias, la diversification des supports et la reprise systématique de ses communiqués dans la presse témoignent de l'importance accordée au SNPDEN et à ses analyses et en font un témoin incontournable de l'actualité de l'éducation.

Ces importantes retombées médiatiques confortent ainsi sa place de représentant de la voix des personnels de direction.

Profitions de l'occasion pour remercier les élus du syndicat pour leur réactivité et leur grande disponibilité pour répondre aux nombreuses sollicitations des journalistes.

Valérie FAURE - Documentation

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

Directeur de la Publication
PHILIPPE VINCENT
Rédacteur en chef
BRUNO BOBKIEWICZ
Rédacteur en chef adjoint
ABDEL-NASSER LAROUSSE-ROUBATE
Commission pédagogie:
LYSIANE GERVAIS
GWÉNAËL SUREL
Commission vie syndicale:
PASCAL CHARPENTIER
Commission métier:
JOËL LAMOISE
Commission carrière:
CHRISTEL BOURY
Relecture:
VALERIE FAURE/
LILIANE GARIN
Conception/Réalisation
JOHANNES MÜLLER
Crédit photographique :
SNPDEN
Publicité
ANAT REGIE
TÉL. : 01 43 123 815
Directrice de Publicité
MARIE UGHETTO
m.ughetto@anatregie.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 262
MIS SOUS PRESSE
LE 21 JANVIER 2018

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-EDUCATION	4-5
AXESS EDUCATION	9
INCB TURBOSELF	72

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.



Voie professionnelle vers une école de l'

Entretien avec Aziz Jellab,
inspecteur général de l'Éducation
nationale, établissements
et vie scolaire

Direction : Vous avez été consulté dans le cadre de la mission d'élaboration de propositions sur la réforme de la voie professionnelle confiée à la députée Céline Calvez et au restaurateur Régis Marcon. Quel diagnostic portez-vous sur l'enseignement professionnel en milieu scolaire ? Et quelles sont les marges de progression qui vous semblent prioritaires ?

Aziz Jellab : L'enseignement professionnel en milieu scolaire a connu une histoire assez mouvementée, liée à une histoire nationale et culturelle spécifique. De manière schématique, on peut dire qu'historiquement, la formation de l'élite ouvrière a été consacrée par la création du CAP en 1919, que la culture et le savoir professionnels associés à ce diplôme ont pu assurer une vraie reconnaissance aux ouvriers qualifiés d'autant plus qu'ils ont connu une promotion professionnelle et sociale en devenant techniciens, voire ingénieurs par le jeu de la mobilité professionnelle interne. La donne va changer pour deux raisons majeures : d'une part, la scolarisation de la formation professionnelle (au double sens du terme : l'intégration de la formation professionnelle à l'Éducation nationale ; la scolarisation des contenus de formation, devenus plus

technologiques que professionnels, malgré des variations entre spécialités et champs professionnels) ; d'autre part, la crise du marché du travail qui emportera avec elle une classe ouvrière mais aussi ses modèles culturels basés sur la solidarité, l'entraide et l'autonomie professionnelle. Ainsi, deux conséquences sont tangibles : la première sera la dévalorisation de l'enseignement professionnel, que les élèves rejoindront moins par choix que par défaut. Cela explique par exemple pourquoi l'apprentissage conserve une image plus positive que la voie scolaire. Pour le dire autrement, si durant les « Trente glorieuses », on allait au CET (collège d'enseignement technique, futur LP) parce qu'on était fils ou fille d'ouvrier, dès le milieu des années soixante-dix, on rejoint le LEP parce qu'on est en échec au collège. La seconde conséquence est que les élèves qui le rejoignent ont peu d'appuis symboliques et familiaux pour s'y repérer et y réussir. Cette difficulté à donner du sens aux études se renforce non seulement de la scolarisation des contenus de formation – même si, et il faut le souligner, l'entrée par les compétences et l'approche pédagogique inductive a des effets positifs et heureusement pour mobiliser les élèves – mais aussi de la tertiarisation des emplois qui rend difficile une projection professionnelle dans un

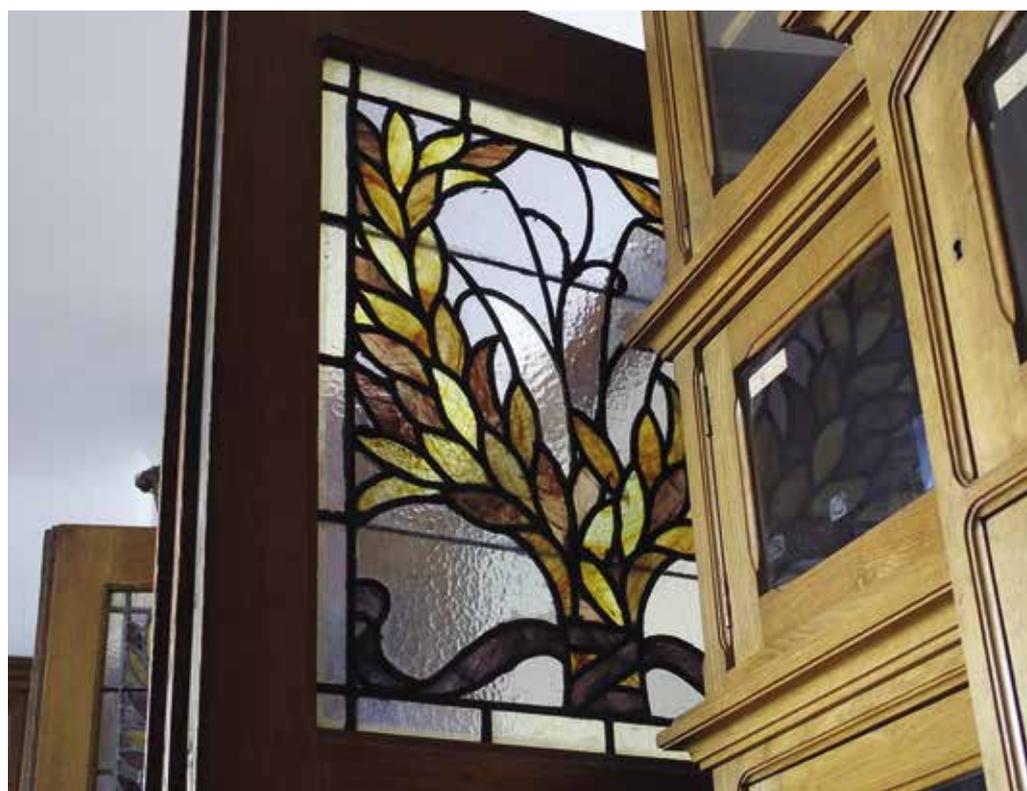
émancipation sociale

métier précis. L'enseignement professionnel en milieu scolaire a une double finalité : former professionnellement les futurs employés et ouvriers et accompagner la maturation juvénile des élèves issus majoritairement de milieu populaire. Si les lycées professionnels connaissent des difficultés, comme le décrochage, les incivilités et parfois de la violence, ils sont aussi le théâtre de nombreuses réussites qui sont accomplies au prix d'un investissement et d'une grande mobilisation des enseignants, des équipes éducatives dont les chefs d'établissement. Ce qui m'a paru assez spécifique chez les PLP, c'est que bien qu'ils se plaignent parfois d'un public « surprenant », qu'ils dénoncent le manque de « savoir-être » chez des élèves, ils considèrent pour la plupart d'entre eux qu'ils sont également des éducateurs. Le débat entre instruction et éducation est peu répandu dans les LP. Voilà pourquoi j'ai proposé comme analyse l'hypothèse selon laquelle le LP incarne paradoxalement une institution qui doit « réparer » les effets délétères d'une scolarité parfois chaotique au collège. Mais accueillir et faire réussir les élèves en LP ne peuvent être pleinement atteints que si les équipes enseignantes et éducatives sont bien au fait de ce que l'école doit à chaque élève. Et quand on sait à quel point les élèves de LP confèrent à la qualité de la relation et de l'écoute manifestée par les adultes à leur égard une place centrale, la thématique de la bienveillance alliée à l'exigence n'en devient que primordiale. C'est là l'un des leviers majeurs dont les LP disposent. Au fond, mobiliser les élèves sur les savoirs et les apprentissages repose doublement sur des compétences pédagogiques/didactiques et sur des compétences

relationnelles. Le « bon prof » pour les élèves de LP est celui qui est à leur écoute, qui les met en activité et qui est exigeant au plan des apprentissages. L'autre levier, et c'est un des points sur lequel le rapport Calvez-Marcon s'est penché, est celui du lien entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. L'articulation entre ces deux types d'enseignement constitue, et à la condition que les enseignants croisent leurs regards disciplinaires, un levier important pour amener les élèves à « mettre en dialogue » les savoirs qu'ils ont souvent tendance à opposer. Par extension, cette articulation devra aussi être mieux pensée et travaillée à l'occasion des PFMP : les objectifs peuvent être

convergers mais ne se confondent pas. Par exemple, quand l'élève apprend à utiliser une valise électronique pour effectuer un diagnostic sur un véhicule, la réussite à cette tâche ne signifie pas qu'il en maîtrise tous les enjeux, comme celui de savoir comment est traitée l'information ou comment communiquer au client des informations techniques en langage plus compréhensible. C'est toute l'importance des relations entre enseignants et tuteurs qui se pose.

Un autre levier auquel je me suis récemment intéressé concerne la politique éducative et pédagogique menée par les établissements. On connaît les travaux sociologiques traitant de l'effet



établissement et le fait, par exemple, de constater qu'il y a des LP ou des LPO qui connaissent moins de décrochages et de ruptures scolaires que d'autres, alors qu'ils accueillent les mêmes publics interrogés. On s'aperçoit par exemple, que contrairement à une idée reçue, une orientation non choisie ne condamne pas les élèves à la résistance, à l'absentéisme ou à l'abandon scolaire. Et quand on se penche sur les raisons de telles différences entre établissements, on s'aperçoit qu'elles tiennent à des modes de management des équipes par les chefs d'établissement, à une politique éducative qui accueille les élèves de manière à la fois bienveillante et exigeante, à un climat professionnel serein dans lequel la division du travail entre les enseignants et les personnels d'éducation est perçue comme une richesse et non comme un obstacle conduisant, par exemple, à ce que les professeurs délèguent aux CPE la gestion de l'ordre scolaire. On réalise aussi que l'essentiel de ce qui mobilise les élèves repose grandement sur les pratiques pédagogiques des enseignants, ce qui m'a amené à développer toute une réflexion sur

l'équité et la justice à l'échelle des EPLE, seule entrée raisonnable pour mettre en l'épreuve le principe de l'égalité des chances défendu par notre institution. Les leviers dont disposent les chefs d'établissement et les équipes éducatives, qu'il s'agisse des choix pédagogiques mis en place suite à un diagnostic d'établissement, aux tests de positionnement désormais normalisés à l'entrée en seconde professionnelle... ne peuvent être efficaces que si l'accueil des élèves allie exigence et bienveillance. Si les leviers sont matériels – par exemple quand il s'agit de dégager des moyens pour faire travailler les élèves en petits groupes – ils sont également d'ordre pédagogique. Ainsi, et bien que l'on observe ici et là quelques réticences de la part des équipes éducatives, je pense que la mixité des parcours comme la mixité des publics en LP constituent un véritable atout. Dans un de mes ouvrages, j'ai défendu l'idée d'un continuum entre la voie scolaire et la voie de l'apprentissage car j'ai observé des enseignants qui étaient très avancés dans leurs réflexions et pratiques pédagogiques parce

que justement, ils enseignaient à différents publics. Par ailleurs, il est nécessaire de développer une réelle culture de l'auto-évaluation qui amène chaque acteur à faire le point sur sa pratique professionnelle en en appréciant les effets sur la mobilisation des élèves et leur parcours, y compris quand ils entrent dans la vie active. Pour ce faire, l'outil QUALEDUC offre des opportunités intéressantes d'autant plus qu'il est souple et adaptable à différents contextes.

Direction : Dans vos études et analyses, vous manifestez votre scepticisme à l'égard du « misérabilisme » de la sociologie de la reproduction, tout comme vous restez prudent avec la conception peut-être un peu dépassée d'une lecture « plus ou moins marxiste » du lycée professionnel comme résultant d'un strict rapport de domination. Vous avez au contraire essayé de rendre compte de la richesse et de la complexité de l'expérience scolaire des élèves et des professeurs au lycée professionnel. Dans quelle mesure les dispositions prévues dans le projet de réforme du lycée professionnel sont-elles porteuses d'une évolution positive de ces expériences scolaires ?

Aziz Jellab : Les thèses de la reproduction ont cette particularité d'être suffisamment générales pour apparaître comme valides. Si l'on se penche sur l'origine sociale des élèves de LP, elle est incontestablement populaire pour près de 80 % d'entre eux. Mais dès que l'on affine les observations, on s'aperçoit que ce n'est pas parce qu'ils proviennent d'un même milieu social qu'ils ont le même rapport aux études et aux savoirs. Par ailleurs, ce n'est pas parce qu'ils effectuent les mêmes études qu'ils leur donnent le même sens. Bien des élèves qui, en apparence, « jouent le jeu » de ce qui est attendu d'eux sont loin de vivre leur expérience sur le mode de la domination sociale. Les rares travaux portant sur le lycée professionnel n'en donnent qu'une vision homogène, et dominée, ne voyant paradoxalement dans cet ordre de formation que la confirmation d'une école à « deux vitesses », et quoi que disent et vivent les élèves, ces recherches ne peuvent concevoir que la réussite dans cette voie contribue à l'émancipation sociale et culturelle de



ces derniers. Par exemple, j'ai constaté que de nombreux élèves qui n'investissaient pas les savoirs en collège se mobilisent en lycée professionnel parce qu'ils prennent confiance en leurs capacités, notamment quand ils maîtrisent progressivement des compétences professionnelles. Réussir en mécanique, en électricité, en vente ou en restauration amène des élèves à investir progressivement l'enseignement général. Par ailleurs, les thèses de la reproduction ne prennent pas acte des effets des réformes sur l'émancipation intellectuelle. Par exemple, la généralisation du baccalauréat professionnel en 3 ans a eu pour effet de renforcer le souhait, chez des élèves arrivant plus jeunes en LP, de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur. Comment l'interpréter en faisant l'impasse sur la symbolique du baccalauréat et sur le fait que les élèves y trouvent le moyen de valoriser leur identité dans un pays qui confère aux diplômes une place prééminente? Enfin, les théories de la reproduction ont des effets non négligeables sur une partie des enseignants car ils en viennent à considérer que les conditions sociales et familiales des élèves sont telles qu'elles empêcheraient tout apprentissage serein. Le misérabilisme peut alors conduire à une baisse des exigences et partant, à s'avérer auto-prophétique, puisqu'à l'arrivée, les élèves ont effectivement des acquis insuffisants pour entreprendre, par exemple, des études supérieures.

Direction : Un proviseur de lycée professionnel avait l'habitude de présenter aux principaux de secteur son établissement comme un « lycée-hôpital » ? Derrière cette image peut-être excessive, il y a certainement l'idée que le lycée professionnel est aussi un espace de remédiation scolaire ou une deuxième chance pour des élèves qui ne se sont pas épanouis jusqu'en 3^e. Que pouvez-vous dire de cette fonction réparatrice du LP ? Que peut-elle devenir dans le cadre de la réforme à venir ?

Aziz Jellab : Au terme de plusieurs observations de terrain, de nombreux échanges avec les personnels de direction, avec les enseignants, les CPE, les élèves mais également des psychologues de l'éducation et parfois, les

assistantes sociales, il m'a paru que le LP assure doublement une fonction de « réparation » d'une scolarité parfois chaotique au collège, et une formation intellectuelle et professionnelle qui n'est possible que si l'on rétablit une confiance en soi, c'est-à-dire en ses capacités à apprendre et à réussir. Le métier d'enseignant y est sans doute plus exigeant et comme le disait très justement cette PLP de « lettres histoire », « ici, je sais que je n'enseigne pas seulement des savoirs et des contenus d'enseignement. J'enseigne aussi ce que je suis, et la qualité de l'écoute des élèves, même si c'est prenant et parfois épuisant, est déterminante ». Dans le même temps, et c'est sans doute l'une des subtilités de la relation pédagogique en LP, les professeurs ne peuvent rester enfermés dans un regard passionnel car les élèves sont aussi sensibles à une attention qui leur manifeste un respect exigeant. Dans certains cas, les professeurs peuvent être envahis par le sentiment d'avoir affaire à un public « abîmé », « cassé » par la vie, ce qui génère une sorte de dilemme moral conduisant à ce qui est évoqué plus haut à savoir un misérabilisme no-

cif aux apprentissages. L'idée d'un LP émancipateur, et il l'est pour beaucoup d'élèves, tient à cet attachement au fait que les élèves peuvent apprendre et réussir et que cela tient largement aux stratégies pédagogiques qui sont plus ou moins ingénieuses, inductives et autorisent l'erreur.

Direction : Il y a dans cette réforme des mots ou des expressions qui fonctionnent comme de véritables marqueurs. Ainsi, le rapport Calvez-Marcon est sous-titré « viser l'excellence », on ne parle plus de campus des métiers, mais de campus d'« excellence », et on généralise le « chef d'œuvre » importé du monde du compagnonnage. Quels sont, d'après vous, les conditions de possibilité de cette nouvelle ambition ?

Aziz Jellab : Pour répondre à cette question, je partirai d'un constat qui m'avait marqué quand j'ai débuté mes enquêtes sur le LP à la fin des années quatre-vingt-dix : beaucoup d'élèves étaient



heureux de parler de leurs réalisations – une caisse à outils, un système électrique, une pâtisserie ou un meuble – et insistaient sur le fait que leurs parents et amis étaient également fiers de ce qu'ils étaient capables de réaliser. Le symbole de la réussite comptait tout autant que la réalisation elle-même. De ce fait, l'idée de développer une approche pédagogique visant la réalisation d'un « chef-d'œuvre » est intéressante et peut répondre à un enjeu anthropologique qui est de faire une œuvre et d'exister par ses réalisations. Il me semble que l'on peut aller au-delà de cet objectif en donnant à voir une autre image du lycée professionnel et de la voie professionnelle en général : travailler à créer des liens intergénérationnels (entre employés et ouvriers établis et jeunes en formation), montrer que l'on peut aussi créer son entreprise à l'issue de la formation, mettre davantage en dialogue les apprentissages en LP et les apprentissages effectués en entreprise durant les PFMP... Ce faisant, on valoriserait l'enseignement professionnel et on articulerait fortement la culture scolaire et la culture professionnelle sans les confondre. Il reste aussi, dans le cadre d'une formation tout au long de la vie, à s'assurer que les jeunes qui quittent la formation disposent de compétences

génériques leur assurant la capacité à s'adapter aux évolutions du marché du travail mais aussi à apprendre des connaissances leur assurant pleinement l'exercice d'une citoyenneté.

Direction : On parle souvent de la voie professionnelle au singulier, mais ne devrait-on pas plutôt distinguer plus finement les enjeux selon les taux de pression des lycées professionnels, des voies de formation ? Entre sa fonction réparatrice et son ambition d'excellence, ne risque-t-on pas de poser le lycée professionnel face à de nouvelles contradictions ?

Aziz Jellab : Il est vrai que le terme générique de « lycée professionnel » cache une réalité très hétérogène, tant au plan organisationnel (la taille des lycées est variable, les LPO et les lycées accueillant une SEP sont bien différents des LP à part entière), contextuel (urbain versus rural, environnement plus ou moins industriel) qu'au plan des spécialités plus ou moins convoitées. Cela introduit une hiérarchie tenant au taux de pression, et renforce parfois le sentiment de relégation chez des élèves affectés sur leur second ou troisième vœu, quand ce

n'est pas un quatrième ! La réforme peut atténuer cette tension à travers la découverte de champs professionnels variés mais elle doit être soutenue par un réel travail d'accueil et d'accompagnement des élèves, ce que beaucoup de LP savent opérer. Mais il faut sans doute raisonner de manière plus systémique en considérant la place du LP dans le champ global de la formation professionnelle initiale, ce qui inclue aussi l'apprentissage. En effet, à la hiérarchie interne qui caractérise les spécialités en LP s'ajoute la hiérarchie qui existe entre les CFA et les lycées professionnels. Les enquêtes socio-historiques, menées par exemple par Vincent Troger et Fabienne Maillard, mettent en évidence une reconfiguration de l'offre de formation qui conduit à ce que les spécialités les plus convoitées et les plus favorables à l'insertion professionnelle soient davantage proposées dans le cadre de l'apprentissage et moins dans celui des LP. Cela concerne largement les métiers d'art, de l'artisanat, de l'alimentation, de la restauration, de la coiffure et de l'esthétique. Or, et c'est pour cela que je défends une plus grande ouverture du LP sur l'apprentissage, il y a là un défi à relever : proposer différentes formations et sous différents statuts, mixer des publics, ce qui a des retombées positives sur les



pratiques pédagogiques, c'est aussi valoriser réellement la voie professionnelle et éviter sans doute à ce que le LP ne se réduise qu'à la gestion de la difficulté scolaire.

Direction : Le développement des campus des métiers, désormais appelés « Campus d'excellence » est aussi un élément phare de la réforme qui s'annonce. Plus globalement, il s'agit de mieux articuler l'enseignement scolaire et l'apprentissage assuré par les milieux professionnels. Quels bénéfices les élèves et les enseignants peuvent-ils tirer de ce rapprochement des milieux scolaires et professionnels ? Les passerelles entre formation initiale sous statut scolaire et formation par l'apprentissage peuvent-elles favoriser la réussite des élèves ?

Le rapprochement entre milieux scolaires et milieux professionnels est une question qui a longtemps traversé le système éducatif. C'est la scolarisation de la formation professionnelle au lendemain de la Seconde Guerre mondiale qui a progressivement éloigné, de manière toute relative néanmoins, l'école du monde économique. Cette scolarisation qui a vu se transformer le corps des enseignants de lycée professionnel, issus davantage de la formation initiale et pour lesquels enseigner est leur première expérience professionnelle stable, n'est pas sans effet sur la vision qu'ils ont des milieux professionnels. La méfiance des milieux professionnels n'est pas rare et les acteurs du monde économique ont aussi des représentations erronées du LP et de ses professeurs. Pourtant, les CPC existent – même si elles ne concernent pas tous les champs de formation notamment dans les domaines de la gestion et de l'administration – et regroupent des représentants du monde économique ainsi que des acteurs de l'Éducation nationale. On peut cependant relever que de vraies initiatives sont prises dans différents lycées, parfois d'ailleurs sous l'impulsion des DDFPT afin de mettre en dialogue les savoirs enseignés en LP et ceux acquis, souvent sous forme de compétences, durant les périodes de formation en milieu professionnel. Les PLP ont aussi à construire une légitimité professionnelle aux yeux des élèves, et c'est d'ailleurs un travail auquel ils se livrent



au quotidien. Or la connaissance du monde du travail, des besoins des entreprises, des évolutions technologiques qui sont, dans bien des cas, bien plus en avance que les plateaux techniques dont disposent les établissements scolaires, renforce la professionnalité des enseignants, et ce faisant, ils préparent mieux leurs élèves à l'insertion professionnelle, ou à la poursuite d'études. Le développement des « Campus d'excellence » apparaît ainsi comme une opportunité permettant aux enseignants et aux personnels de direction de travailler la question des parcours d'élèves selon une vision systémique, notamment en travaillant en réseaux et en développant ainsi l'ambition de leur public. Ces campus ne sont pas nouveaux puisqu'ils succèdent au campus des métiers associant une unité plus forte dans un secteur professionnel et des modalités de formation variées, incluant l'apprentissage, avec une élévation des niveaux jusque dans l'enseignement supérieur. C'est l'occasion de rapprocher davantage les lycées des milieux professionnels et d'atténuer le regard, parfois critique, que les professionnels de l'éducation portent sur l'apprentissage. L'apprentissage est en évolution et constitue une véritable mosaïque : il est segmenté (des champs professionnels y ont recours surtout au niveau V quand d'autres privilégient les niveaux IV ou III) ; on y relève, comme le montrent les travaux de Gilles Moreau, une sous-représentation significative des filles et des jeunes d'origine immigrée. L'apprentissage, pour continuer à former davantage de jeunes aux niveaux V et IV tend à se déplacer vers l'enseignement supérieur court qu'est le niveau III (principalement en STS) mais aussi

vers les licences professionnelles et les Masters (niveaux II et I). Cela n'est pas sans soulever des interrogations tant au plan des modalités d'accueil et de suivi en milieu professionnel, de certification (eu égard aux risques de rupture de contrat mais aussi aux contraintes professionnelles qui peuvent hypothéquer la réussite aux examens).

Il restera néanmoins à s'assurer que l'apprentissage participera, comme le système éducatif dans ses fondements et ses valeurs, à l'égalité des chances, notamment en facilitant réellement aux élèves et aux jeunes la possibilité d'obtenir un contrat d'apprentissage et de pouvoir, s'ils le souhaitent, effectuer un parcours de formation « mixte », sous statut scolaire, puis sous celui d'apprenti, etc.

Direction : Le SNPDEN-UNSA est très attaché au statut des établissements publics du second degré et à l'autonomie qui leur permet de mener une politique au plus proche des besoins de leurs élèves. Dès lors, avec la réorganisation des cursus de formation professionnelle et l'intention d'une meilleure intégration de l'enseignement scolaire à l'offre portée par d'autres acteurs (branches professionnelles, CFA, établissements d'enseignement supérieur, etc.), quel est le rôle des EPLE du second degré ? Et comment concevez-vous la place du chef d'établissement en tant que pilote pédagogique de la réforme du lycée professionnel ?

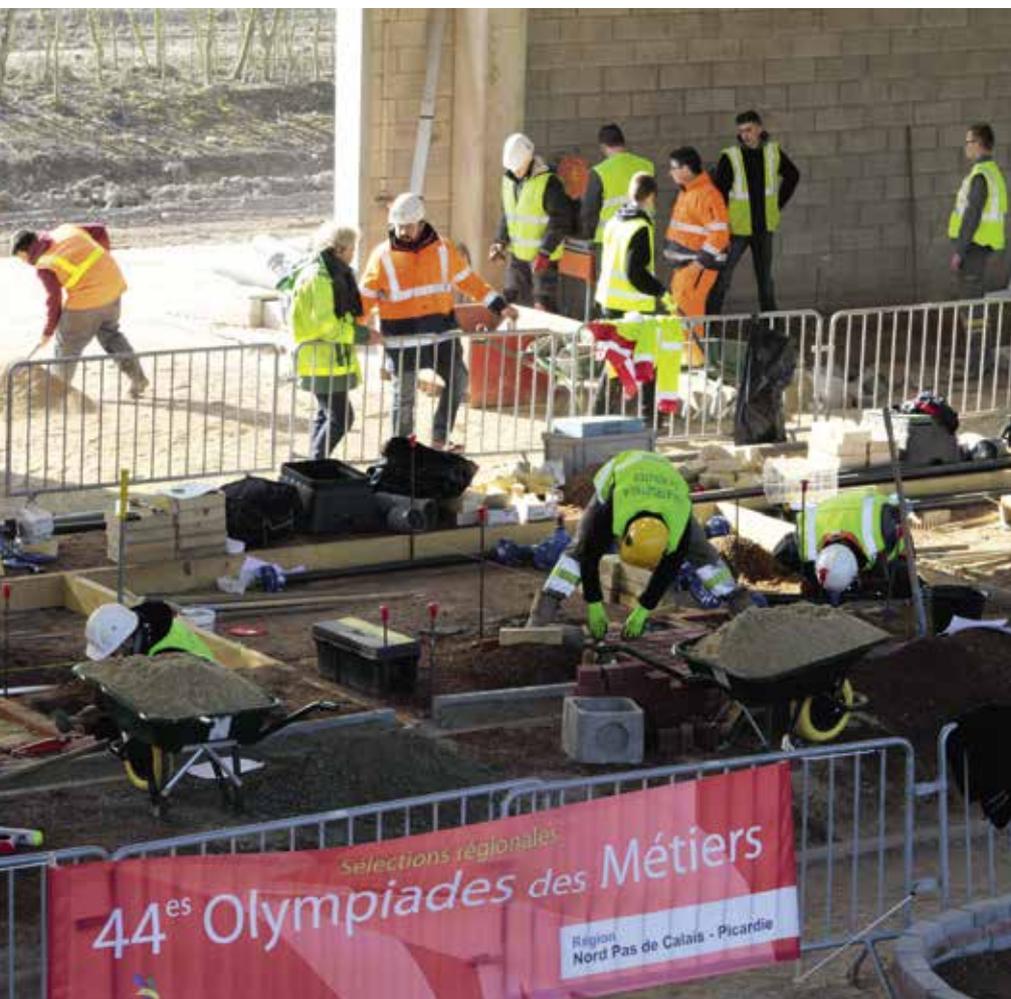
L'autonomie des établissements scolaires s'inscrit historiquement dans la nécessité

de prendre en compte les spécificités locales et des besoins de gouvernance qui ne peuvent être traités à distance par un État et par des autorités centralisées. L'autonomie, qui a été reconnue aux EPLE par le décret du 30 août 1985, s'inscrit dans un double processus de reconnaissance d'une liberté pédagogique et budgétaire aux acteurs, et d'une exigence de mobilisation, notamment la nécessité d'évaluer les résultats obtenus. Certes, la tradition jacobine rend parfois difficile l'exercice de cette autonomie car l'attachement de tous les acteurs à un État centralisé rassure parce qu'il incarne dans l'imaginaire l'égalité des chances et la République avec ses valeurs universelles. Une partie des enseignants voit dans l'autonomie la mainmise de l'idéologie libérale. Dans les faits, la réalité est beaucoup plus complexe et le principe de l'égalité des chances reste une abstraction si on ne le soumet pas à une approche empirique objective. C'est ainsi que, appuyé sur des observations de terrain, je considère que l'égalité des chances s'expérimente à l'échelle des écoles et des EPLE et implique une réelle prise de

conscience par les acteurs de terrain, à commencer par les chefs d'établissement, de leur rôle pédagogique. Ils s'en saisissent progressivement et ils savent, par exemple, que l'organisation des emplois du temps, la composition des classes, la répartition des services, la mobilisation des instances de manière judicieuse, tels le conseil pédagogique, ou encore, l'organisation du travail personnel de l'élève à l'occasion d'une mesure telle que « devoirs faits » constituent des choix pédagogiques. La démocratisation se construit à l'échelle de l'organisation microsociologique qu'est l'établissement, mais aussi dans son rapport avec l'environnement (par exemple pour ce qui est des relations avec les parents, le monde professionnel, le secteur associatif...) (1). Il ne s'agit pas de succomber pour autant à une démarche totalement libérale, faisant peser sur les seuls acteurs de l'établissement les configurations prises par les parcours scolaires. Il s'agit de souligner qu'à son niveau, la communauté éducative d'un EPLE dispose de marges d'actions et que, la réforme de la scolarité obligatoire aidant, le projet d'une équité

scolaire effective ne saurait faire l'économie d'une analyse des acquisitions effectives et de la nécessaire régulation des apprentissages.

S'agissant du rôle du chef d'établissement eu égard à la réforme du lycée professionnel, plusieurs défis constituant autant d'enjeux sont à relever : d'abord un meilleur accueil des élèves qui s'appuie sur une meilleure connaissance de leur parcours, de leurs projets mais également de leurs difficultés, celles repérées à l'occasion des tests de positionnement en français et en mathématiques ; une fédération des collectifs professionnels composés d'enseignants et de personnels d'éducation autour de la mobilisation scolaire (la découverte de champs professionnels, l'évaluation, l'exploitation des PFMP, le climat scolaire constituant autant d'objet de travail à partager dans le cadre d'une culture professionnelle commune) ; une mise en œuvre d'actions cohérentes et régulières en direction des milieux professionnels (visite d'entreprise, travail conjoint entre professeurs et ingénieurs, cadres et techniciens, ouvriers et employés sur des projets et des réalisations, sollicitation des acteurs des milieux professionnels en vue de participer à des carrefours-métiers, journées portes-ouvertes, sessions de validation des compétences...) ; une plus forte inscription de la formation dans une logique de parcours, notamment en veillant à favoriser la transition CAP-première professionnelle et baccalauréat professionnel-STTS (à cet égard, l'intervention conjointe entre PLP et certifiés ou agrégés en BTS doit être systématiquement encouragée). Les défis sont nombreux, notamment celui qui concerne la préparation des élèves à l'insertion professionnelle. Cela donnera du sens au travail mené par les chefs d'établissement et leurs équipes d'autant plus que l'on sait que de nombreux diplômés de la voie professionnelle peinent à trouver un emploi stable faute de codes sociaux et d'appuis relationnels. Si le LP parvient à les aider, il renforcera son identité d'école de l'émancipation sociale, intellectuelle et professionnelle. □



1 cf. Aziz Jellab, Maryse Adam Maillet, Pour un établissement scolaire équitable, Berger-Levrault, 2017 ; Aziz Jellab www.lalettrededeleducation.fr/AzizJellab-Chaque-decision-dans-l.html

Afin de mieux appréhender le propos de M. Jellab, il nous a paru nécessaire de l'interroger sur son itinéraire professionnel et intellectuel



Après une maîtrise de psychologie, une maîtrise de sciences politiques et un DEA de sciences sociales, j'ai préparé un doctorat de sociologie avec pour thème de recherche le rapport des ouvriers de l'industrie à leur espace de travail et les relations de pouvoir que ce rapport donne à voir. Parallèlement à cette recherche, j'avais débuté en 1990 une activité professionnelle comme conseiller d'orientation, tout en assurant des enseignements à l'université en tant que chargé de cours. J'ai effectivement débuté ma carrière professionnelle comme conseiller d'orientation exerçant essentiellement en collège et en lycée professionnel. Ce fut l'occasion de réaliser jusqu'à quel point la thématique de l'orientation relève de ce que j'appellerai une « question socialement vive » car elle est souvent vécue par les élèves et leurs parents comme la sanction d'un parcours dont les configurations traduisent la réussite pour les uns, l'échec pour les autres. Les inégalités sociales de réussite m'ont rapidement paru aller de pair avec une inégale appropriation des savoirs mais aussi avec une maîtrise socialement inégale des contraintes et des enjeux scolaires. De même, l'institution demandait aux collégiens les plus fragiles d'avoir un ou des projets professionnels, ce qui pour certains d'entre eux, et faute d'une réelle préparation à l'orientation, engendrait inquiétude et appréhension, le choix d'une orientation apparaissant souvent comme un renoncement et non comme une préférence bien réfléchie et travaillée. Aussi, et quand ces élèves entraient en LP, ils vivaient leur affectation dans cet ordre d'enseignement comme une chute, une épreuve plus ou moins blessante pour

l'estime d'eux-mêmes selon la filière et surtout la spécialité de formation. C'est ce qui m'a amené à interroger leur expérience sous le double angle de leur socialisation au LP et de leur rapport aux savoirs qui y sont enseignés. Cette recherche m'a rapidement amené à interroger les pratiques pédagogiques des enseignants car la clé de la réussite des élèves m'a paru dépendre fortement de l'investissement des professeurs et des collectifs exerçant dans un établissement. C'est ainsi que j'ai préparé une seconde thèse de doctorat en sciences de l'éducation ayant cette fois-ci pour objet le rapport aux savoirs chez les élèves de lycée professionnel. Préparée sous la direction de Bernard Charlot, cette recherche fut l'occasion de mettre davantage en dialogue la recherche et les pratiques pédagogiques. Suite à ce travail, j'ai été recruté en 2001 comme maître de conférences à l'IUFM de Villeneuve de Ascq, anciennement une École normale nationale d'apprentissage (ENNA où l'on formait historiquement les professeurs de lycée professionnel). Durant plusieurs années, j'ai assuré des formations destinées aux PLP, mais aussi aux professeurs stagiaires du secondaire, parfois aux professeurs des écoles. J'ai poursuivi mes travaux en centrant davantage mes recherches sur les pratiques pédagogiques des enseignants de lycée professionnel. Et c'est ainsi que j'ai soutenu sous la direction de François Dubet une habilitation à diriger des recherches en proposant une « Sociologie du lycée professionnel ». Nommé en 2008 professeur des universités à Lille 3, j'ai mené une recherche sur l'expérience des étudiants et leur rapport aux études ainsi qu'une enquête, en collaboration avec Armelle Giglio, portant sur l'expérience des jurés populaires en cour d'assises. Tous les travaux que j'ai menés et quel que soit le thème traité, mobilisent les apports de la sociologie de l'expérience – celle proposée par F. Dubet – et de la sociologie du sujet, notamment la perspective développée par B. Charlot à savoir et pour le dire rapidement, que tout individu est à la fois un être social et un être singulier. Si je confère aux dé-

terminismes sociaux une place importante, je n'en fais pas la seule variable déterminant l'action des individus. Dit autrement, je ne souscris pas à l'idée que la domination sociale soit totale ou absolue. D'où mes réserves à l'égard des thèses de la reproduction. C'est appuyé sur cette expérience mêlant pratique professionnelle, enseignement et recherche, que j'ai postulé en 2011 à l'inspection générale. J'ai donc été recruté et après concours à l'IGEN en 2012. Le souci d'allier connaissances scientifiques, politiques scolaires et action sur le terrain m'anime et cette nouvelle étape professionnelle m'a semblé offrir l'opportunité d'une mise en dialogue sans qu'elles ne se confondent, démarche universitaire et choix pédagogiques et éducatifs à l'échelle des écoles et des établissements scolaires. Voilà pourquoi d'autres thématiques ont été développées notamment avec des collègues inspecteurs, chefs d'établissement, enseignants et universitaires. J'ai ainsi travaillé plus récemment sur l'évaluation, la justice scolaire et la bienveillance alliée à l'exigence.

Mon parcours universitaire et surtout professionnel m'a donné à plusieurs reprises l'occasion de m'interroger sur notre système scolaire, sur ses missions mais également sur ses contradictions qui illustrent à bien des égards les évolutions sociales et institutionnelles de notre temps. Je traite de ces questions dans l'ouvrage paru en 2016 et intitulé « Société française et passions scolaires. L'égalité des chances en question » (aux presses universitaires du Midi). Et en mars 2019, paraîtra un livre portant sur le vivre-ensemble avec un chapitre consacré à la manière dont l'école peut y contribuer⁽¹⁾. ■

1 cf. Une fraternité à construire. Essai sur le vivre-ensemble dans la société française contemporaine, Berger-Levrault, à paraître en mars 2019.

Transformer le lycée professionnel Quelle place pour la différenciation ?

Dans le cadre de la consultation sur la voie professionnelle, le syndicat des inspecteurs de l'Éducation nationale (SI.EN UNSA) avait émis des propositions ambitieuses au ministre, aux côtés de ses partenaires de l'UNSA. S'appuyant sur les travaux de la recherche en sciences de l'éducation, en neurosciences et sciences cognitives, c'est une voie professionnelle d'excellence qui voyait le jour, avec une ouverture à l'international, à la culture, aux arts, une ouverture de l'École à l'extérieur, des usages novateurs et évolutifs du numérique, une information à l'orientation dès le début du cycle 4, une véritable mixité des publics et des parcours, entre autres avec le rapprochement des voies technologique et professionnelle, au sein de campus des métiers et des qualifications...

La transformation du lycée professionnel telle qu'elle nous est annoncée ne répond que très partiellement à ces propositions. Les moyens alloués interrogent inspecteurs et chefs d'établissement quant à l'ambition affichée.

Certes, les textes amendés par le Conseil Supérieur de l'Éducation évoquent les moyens redéployés au service d'une amélioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement. Cela passe par la co-intervention (réservée à deux disciplines), par un projet pluridisciplinaire dédié à la réalisation d'un chef-d'œuvre ou encore à des temps consacrés à la personnalisation, au sein desquels l'ensemble des disciplines est concerné, selon le projet pédagogique du lycée.

Un volume complémentaire augmenté d'heures-professeur permettrait quelques dédoublements.

Certes, les établissements volontaires pourront expérimenter des organisa-

tions pédagogiques très innovantes, avec une grille horaire originale et adaptée au plus près des besoins de leurs élèves.

Pour autant, comment répondre à ces publics différents, évoluant dans des parcours différents, avec de surcroît, en terminale, des enjeux forts autour de deux modules qui tendraient à séparer les jeunes ?

Comment, dans un tel contexte d'urgence, avec des dispositifs multiples et des moyens limités, fédérer des équipes autour de projets qui font sens ?

Plus que jamais, les techniques de différenciation semblent aujourd'hui opportunes.

L'accompagnement personnalisé, dont la voie professionnelle avait été pionnière en 2009, partage désormais un bloc horaire de 265 heures en Bac Pro et de 192,5 heures en CAP, avec les notions clairement définies de conso-



Elisabeth JARDON, inspectrice de l'éducation nationale, secrétaire générale adjointe du SI.EN-UNSA

lisation et d'accompagnement au choix d'orientation. La volonté ministérielle est manifeste de poursuivre la prise en compte des besoins des élèves et de soutenir une construction progressive et personnalisée de leurs parcours, par des temps dédiés.

Avant d'aller plus loin, sans doute est-il nécessaire de porter un regard sur les pratiques actuelles en matière de différenciation dans la voie professionnelle.

Les professeurs de lycée professionnel sont souvent désireux d'innover, dans l'objectif de motiver ou remotiver les élèves qui leur sont confiés. Il est incontestable que l'inspection observe ici ou là des équipes éducatives et pédagogiques fédérées, dont le moteur est la réussite de tous les élèves. Cela passe par la prise en compte de l'hétérogénéité de leur public, la recherche de l'évitement du décrochage et la préparation à la poursuite d'études post bac pro.

annel ciation ?

Comment déployer ces pratiques efficaces à l'ensemble des établissements ?

En effet, trop nombreuses sont les équipes qui peinent encore à suivre l'évolution des enjeux de l'éducation, ainsi que les changements dans les conceptions de l'apprentissage et de la formation. C'est la forme pédagogique traditionnelle qui prime encore souvent, avec l'enseignant qui détermine le travail de la classe. En dépit d'une amélioration de la mo-

tivation, notamment lorsque l'accompagnement est intégré dans l'emploi du temps, les élèves relevant de la difficulté scolaire ne peuvent toujours pas s'emparer de leurs apprentissages. Dans les pratiques, l'accompagnement se révèle parfois n'être autre que la poursuite en demi-classes d'un programme purement disciplinaire, à pédagogie constante.

De façon générale, on note que les équipes éprouvent des difficultés à anticiper une programmation sur le long terme. L'accompagnement au choix d'orientation est certes mis en œuvre mais, dans l'ensemble, l'on constate peu de démarches très élaborées concernant les projets personnels des élèves.

Enfin, en terminale, il semble que le soutien et la préparation aux épreuves du baccalauréat (à l'oral de contrôle notamment, comme si l'on misait sur l'échec, plutôt que sur la réussite...) prennent sur les autres dimensions.

Ces constats étant établis, il ne s'agit pas ici de tenter de rechercher l'origine, la raison de ces différences de pratiques, mais bien plutôt de porter un regard réflexif sur les moyens à mettre en œuvre pour avancer vers une pédagogie de l'accompagnement, de la différenciation.

Tentons tout d'abord de clarifier la terminologie de ces processus.

Au-delà du concept d'aide, qui permet de franchir l'aporie, l'obstacle cognitif, l'accompagnement privilégie le guidage. Selon la définition suggérée par le collège des IEN du 2nd degré de l'académie de Clermont-Ferrand : « il éclaire le chemin, il évite les fausses routes ».

L'IFE (INRP) propose quant à lui une définition de la personnalisation qui nous semble très pertinente. Elle constitue un processus associant les deux modes d'organisation pédagogique que sont l'individualisation et la différenciation. Ainsi, « la pédagogie différenciée met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés » (Halina Przesmycki, La pédagogie différenciée, 2004, Hachette). « Autrement dit, l'enseignant gère le temps scolaire en alternant des moments de travail avec l'ensemble du groupe classe, des moments de travail en sous-groupes et des moments de travail individualisé. »

L'accompagnement personnalisé est donc un processus centré sur l'acte d'apprendre et l'élaboration de compétences durables chez l'élève.

Lorsque l'on considère l'historique de l'accompagnement, l'on remarque que, quelles qu'en soient les modalités, celui-ci n'existe réellement que s'il repose sur une confiance mutuelle entre accompagnant et accompagné.

En décembre 1982, le rapport Legrand préconisait un large recours à la pédagogie de projet, impliquant simultanément plusieurs disciplines. Il prévoyait également l'instauration d'un système de tutorat, dans lequel un adulte aurait la charge d'un groupe d'une douzaine d'élèves, afin de leur apporter un soutien scolaire. Louis Legrand était le concepteur d'une « pédagogie fonctionnelle », dont le principe consistait à créer des situations où l'élève éprouve le besoin d'apprendre. On sait quel sort a été réservé à ces propositions novatrices, dont l'objectif premier était pourtant la réussite de chacun et de tous. Dans un monde



globalisé et en constante mutation, il est aujourd'hui fondamental que l'élève, le jeune, sache s'adapter aux évolutions du monde du travail, du monde des loisirs et de la culture, qu'il puisse opérer des choix pour agir, seul et en coopération avec les autres. Cela nécessite l'appropriation de ressources, le développement de compétences durables, mais aussi l'apprentissage de l'autonomie, pour une utilisation raisonnée des connaissances et des capacités, afin de pouvoir apprendre efficacement, dans le cadre scolaire et formatif, ainsi que dans un cadre plus personnel, tout au long de sa vie. Comme le souligne l'IFE, « l'école joue un rôle majeur dans la construction d'un rapport positif au savoir, dans la mise en place d'une base de connaissances solide et organisée, ainsi que dans l'acquisition de méthodes et d'outils de travail. Elle apporte la possibilité d'apprendre de manière structurée, progressive et méthodique ». Pour cette conception plus systémique, plus ouverte de nos enseignements, partant de l'idée que l'élève devienne acteur de ses apprentissages et, progressivement, le pilote du processus de différenciation, il semble temps d'opérer une mutation des pratiques. Celles-ci doivent bâtir la différenciation sur un repérage des besoins et initier un changement des pratiques d'évaluation et d'orientation.

La personnalisation des apprentissages repose sur une organisation globale du système s'appuyant sur une volonté des personnes. Cette mise en œuvre implique le développement au sein des EPLE de nouvelles compétences professionnelles de l'ensemble des équipes.

Le SI.EN-UNSA est persuadé de la possibilité d'instaurer la confiance, d'accompagner les équipes éducatives et enseignantes vers le changement, de les amener à faire évoluer leurs pratiques.

Pour ce faire, quel rôle l'inspecteur a-t-il, au sein des établissements ?

En premier lieu, rappelons que dans la plupart des académies aujourd'hui, chaque lycée professionnel, chaque SEP, chaque SEGPA possède un inspecteur correspondant, dont le rôle, au-delà de l'expertise disciplinaire, est de conseiller le chef d'établissement et les équipes, d'impulser des pratiques innovantes, en une application coordonnée. La mise en œuvre de formations pour tous, adap-

tées aux spécificités territoriales, au contexte local, associant chercheurs et experts, constitue pour l'inspection une priorité dans la mise en œuvre de pratiques de différenciation. Aux côtés du chef d'établissement, l'inspecteur peut constituer des équipes volontaires d'acteurs divers, coopératives, aux responsabilités et aux compétences partagées. C'est la faculté de ces équipes à se construire autour de l'accompagnement des élèves, à y réinvestir ce que chacun sait faire, qui fait la différence.

Un travail d'explicitation et de clarification doit être également fait auprès des parents, mais aussi des élèves et apprentis, qui portent le conditionnement de pratiques pédagogiques traditionnelles. Il faut associer ces derniers et leur expliquer que cet accompagnement et les autres dispositifs du genre permettent de travailler sur les facteurs de la réussite scolaire, c'est-à-dire sur le développement de ressources qui leur permettront d'être plus performants.

Une réflexion de l'ensemble de l'établissement, avec discussion et retour d'expériences chez les enseignants (conjointement enseignements professionnels et enseignements généraux), professeur-documentaliste, CPE, et PsyEn, une concertation avec le chef d'établissement, et, bien sûr, les élèves, peuvent privilégier une logique de formation centrée sur l'élaboration de la compétence des élèves et sur sa nécessaire réflexivité.

L'usage de nouveaux outils et modes de partage, de communication, favorisés entre autres par le numérique, ne peut que contribuer au renforcement de la culture de l'innovation dans la formation professionnelle, associant la communauté éducative, le monde économique et la recherche. À cet effet, rappelons l'existence et l'intérêt du Programme d'Investissements d'Avenir (PIA3), pour le soutien aux nouvelles modalités de formation.

Concernant l'organisation pédagogique et structurelle, de nombreux ouvrages dédiés à la différenciation, à l'accompagnement personnalisé proposent divers modes d'organisation, telle la mise en barrettes interclasses. C'est essentiellement la réflexion collective qui doit être menée pour construire des réponses adaptées, dans une véritable collégiali-

té entre enseignants, éducateurs et encadrement. L'inspecteur a un rôle important à jouer pour engager cette réflexion, développer les pratiques pédagogiques d'accompagnement personnalisé et d'évaluation du processus, du projet, en lien avec le projet d'établissement et dans une vision systémique.

Cependant, pour faire sens et pour plus d'efficacité, au-delà des heures dédiées à l'accompagnement, c'est l'ensemble des enseignements qui doit être concerné, avec la mise en œuvre de réelles interactions entre élèves, de coopération, de prises de décision et de régulation. Sachons rappeler aux professeurs que la pédagogie de projet interdisciplinaire n'exclut pas le programme ou le référentiel mais qu'elle permet d'y donner du sens, auprès des élèves de la voie professionnelle.

La consolidation des acquis des élèves dans l'ensemble des disciplines, selon les besoins repérés, l'accompagnement au choix d'orientation, opéré par les professeurs principaux et par les équipes, la préparation des élèves de terminale à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études s'inscrivent de manière logique dans le cadre de cet accompagnement, en lien et en complémentarité avec les autres enseignements.

Une prise en compte de l'accompagnement par le conseil de classe, au même titre que l'ensemble des enseignements, renforcera l'aspect fondamental de ce processus.

C'est ensemble, dans un regard et une action partagés, qu'inspecteurs et chefs d'établissement pourront contribuer à la réussite de la voie professionnelle. □

1 Livret repère INRP mai 2009.

2 Rapport « L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ EN LYCÉE PROFESSIONNEL », 16 mai 2012

Réforme du lycée : de la spécialisation à l'individualisation des parcours

Le BO du 19 juillet 2018 paru dans la chaleur estivale vient officialiser les éléments constitutifs d'une réforme enfin substantielle de notre système éducatif. Car – il faut le mesurer – ses devancières restaient toutes marquées par une forme de retenue - ne faisant que mettre en œuvre des adaptations marginales ou formelles pour une logique éducative qui restait en son fond la même: implacablement élitiste, centralisée et peu attentive au souci d'une sincère différenciation pédagogique.

Nous sommes en effet, depuis des décennies déjà, comme prisonniers d'une contradiction qui n'ose se dire, d'un paradoxe sourd auquel nulle parole ministérielle ne donne corps et lisibilité. Notre modèle, notre paradigme scolaire est en effet un legs ancestral, un vestige de l'ère napoléonienne où il convenait de donner à la Nation une élite fondée sur le seul mérite personnel. Car le système éducatif d'alors s'était fondamentalement construit selon cette logique descendante qui partait de l'idéal du « polytechnicien », école de l'élite, pour redescendre vers l'école de tous à partir d'une unique question: comment former les meilleurs élèves à la plus haute excellence? Comment exclure avec légitimité et éthique républicaine les moins aptes ou les moins cultivés? Certes, le discours éducatif a depuis très longtemps bien changé. La massification est en effet passée par là – celle-là même dont le général De Gaulle disait, lors d'un conseil des ministres retentissant de l'année 1963, qu'elle consistait à « dé-

penser une masse de crédits pour former une masse de crétins qui n'auraient pas eu leur place dans l'enseignement supérieur ». La sensibilité dominante sur un tel sujet est restée, aujourd'hui encore, pour le moins ambiguë... Cependant, l'objectif avoué et avouable du système éducatif est désormais bien d'ordre démocratique: former tous les élèves et non simplement les meilleurs, atteindre l'horizon régulateur de la réussite de tous plus que conforter une méritocratie scolaire. Mais la contradiction, les ambivalences culturelles et affectives restent cependant là; rongéant de l'intérieur la machinerie scolaire empêtrée dans une fièvre de l'excellence tout en étant obnubilée par le mal du décrochage.

Face à de tels conflits de conscience, le refoulement est alors de mise. On fait comme si le problème venait de l'extérieur - comme un virus qui ronge un organisme pourtant sain et disposé de lui-même à bien agir. Mais non, la problématique est décidément bien interne:



Jean-Christophe TORRES,
proviseur



notre système génère davantage qu'il ne corrige les inégalités, nous reproduisons et amplifions bien par l'école les injustices de départ. Le métabolisme scolaire catalyse l'iniquité, légitime et conforte les situations acquises, institue une noblesse des savoirs et des compétences, surajoute des distinctions à des privilèges. Pourtant, les efforts proclamés de cette démocratisation scolaire se lisent en de multiples signes: taux de réussites pléthoriques aux examens, scolarisation de plus en plus d'élèves jusqu'au bac, recul des taux de décrochage... Mais si les causes officielles et les pratiques éducatives disent changer, leurs effets restent cependant les mêmes: inégalité des parcours et des poursuites d'études, stratégies de distinctions et de contournements de la part de ceux qui maîtrisent les rouages subtils de la machinerie... La contradiction patente peut alors se dire très simplement: l'école est devenue démocratique dans ses objectifs comme dans sa réalité quantitative, mais elle est restée élitiste dans sa culture dominante comme dans ses modalités d'orientation. La massification « cohabite » depuis des décennies avec la méritocratie républicaine en d'improbables croisements et attermoissements dont la conséquence majeure est celle

d'une régression constatée de la qualité de nos enseignements comme des performances de nos élèves.

Si l'on s'interroge plus profondément sur les composantes de cette méritocratie, on peut en identifier deux éléments: la dimension culturelle et la composante organisationnelle – ou en langage marxisant la superstructure et l'infrastructure. Notre idéologie enseignante est en effet marquée – et c'est en soi légitime – par une logique d'excellence des savoirs. Nos professeurs sont sélectionnés selon leurs compétences universitaires: avec pour critère dominant une maîtrise des savoirs disciplinaires. Façonnés à l'aune de l'exigence théorique, ils projettent ainsi dans leurs approches et à leur corps défendant cette même exigence sur leurs classes – attentes théoriques donc plus que pratiques, centrées sur les savoirs plus que sur les compétences, sur la performance intellectuelle pure davantage que sur des aptitudes plus globales. Notre conception de « l'excellence » mériterait ainsi d'être largement interrogée. Et il ne suffit pas de dénoncer « l'inadaptation » des enquêtes PISA à notre sacrosainte logique éducative pour se déresponsabiliser très commo-

dément de nos piètres résultats au regard de toutes les évaluations internationales. Oui, il y a bien un problème culturel dans notre enseignement, un biais historique et comme un « arrêt sur image » de notre philosophie de la performance sur des modèles révolus de la compétence scolaire. Et ce sont désormais y compris nos « bons élèves », jusqu'alors épargnés par ces études comparatives, qui déchoient de leur piédestal. Le conflit est donc d'abord culturel, psycho-cognitif: l'esprit enseignant qui influe nécessairement et sourdement sur les pratiques reste marqué par une exigence théorique associée à une logique d'excellence sélective et discriminante – celle-là même qui fut à l'origine historique de notre système éducatif -; alors même que les objectifs proclamés, les injonctions par voie de circulaires et autres programmes éducatifs prônent l'idéal d'une massification tolérante et attentive aux besoins des élèves.

Cette contradiction peut alors se lire au travers de multiples dispositifs pour lesquels la mise en œuvre « sur le terrain » contredit radicalement la fin attendue. L'accompagnement personnalisé instauré par la réforme de 2010 visait à colorer d'une touche de différenciation pédagogique les modalités d'apprentissage. Qu'à cela ne tienne: on a d'abord commencé par nous expliquer – au niveau même de l'inspection générale et pour des raisons de « moyens »:

- que la notion d'effectifs réduits commençait à partir de la classe complète moins un élève; pour concéder par la suite aux chapelles disciplinaires que celles-ci puissent récupérer ces heures dans les établissements pour faire des cours classiques et « avancer dans le programme ». Entre les velléités ministérielles et les mises en œuvre, la distance est donc grande. Et le « terrain » a tôt fait de corriger les errances trop audacieuses des politiques éducatives;
- trouvant parfois des alliances d'opportunité lorsque les dispositifs innovants induisent au final trop de coûts. L'administration, chez nous plus qu'ailleurs, corrige bien la pente décisionnelle de la décision politique dont le défaut de conception est d'ailleurs – par opposition - de ne pas intégrer en amont l'échelon local des établissements et des écoles. Le centralisme est ainsi absolu en droit,



non avenu en fait. Le roi est nu : et nos élèves fragiles avec lui ;

- restant sans protection aucune, sans accompagnement substantiel, comme perdus au sein d'un système qui au mieux les ignore.

Le cadre organisationnel qui rend possible cet état de fait mérite alors d'être en lui-même évoqué brièvement. Tout, dans la logique des pratiques éducatives en vigueur – de la pédagogie mise en œuvre à l'évaluation des élèves, de leur évaluation à leur orientation –, reconduit l'élitisme scolaire pourtant dénoncé dans les textes. Les objectifs sont donc inévitablement démentis par leurs mises en œuvre administratives et pédagogiques. Ainsi, les modalités actuelles de l'évaluation par notation du secondaire (le primaire étant sur ce point en avance) consistent très exactement à faire deux choses : classer chaque élève dans un groupe de référence (classe, établissement, lot de copies...) afin de nommer sa performance au regard de ses pairs, le positionner en référence à une norme d'excellence attendue qui est celle de la « bonne copie » - représentation quasi mythologique d'une attente platonicienne de la performance scolaire. Ce qui se trouve ignoré par ces approches, ce qui constitue leur véritable « point aveugle », c'est bien la mesure de ce que l'élève est supposé avoir acquis ou non par lui-même – et non au regard d'une quelconque référence extérieure à ses propres échelles de progression. La notation sert ainsi – et elle est sur ce point très efficace - à classer, à discriminer, à distinguer : elle ne possède en revanche que peu de valeur pédagogique ; et la preuve de son effet démotivant sur les élèves les plus faibles n'est plus à faire – cela relève en effet du simple bon sens.

De la même manière et selon la même logique, les procédures d'orientation des élèves par filières et par spécialités, par option facultative ou section européenne, induisent des effets similaires de différenciation et de tri. Derrière les spécialités – et personne n'en est dupe -, c'est bien la hiérarchisation des cursus qui s'instruit par l'intelligence cachée d'un système éducatif qui n'assume pas au grand jour ce qu'il fait. On massifie certes, mais avec une saine pratique de classification sélective des « espèces » et des « genres » d'élèves. Au pays de

Buffon, nous avons ainsi inventé la taxonomie éducative ; et nous sommes si attachés à notre découverte que toutes les réformes passées n'ont fait que rendre plus subtile cette approche du réel, en s'efforçant de l'adapter autant qu'on le pouvait à la vague montante des publics scolaires. On a ainsi – c'est une évidence – baissé les exigences d'obtention des examens : au point aujourd'hui atteint de nier sa justification initiale d'opérer une sélection et une hiérarchisation rigoureuse des candidats. Dans cette nouvelle perspective et à titre de symptôme, le nombre actuel de mentions au bac prive le fait d'en avoir une de toute valeur de distinction authentique. Il faut donc bien mesurer pleinement à quel point et de quelle manière la réforme en cours ose enfin s'attaquer de front à ces sujets sensibles – à quel point elle est donc bien potentiellement novatrice. En introduisant une grande part de contrôle continu au bac, en mettant fin aux filières, en permettant à chaque élève de se construire un parcours personnalisé, on atteint le cœur et l'esprit de cette philosophie élitiste qui refuse de s'avouer pleinement depuis des décennies - et qui sévit pourtant dans les faits éducatifs. Car c'est bien un changement de paradigme scolaire qui, au-delà des apparences de redite (comme par exemple sur les sujets de l'accompagnement personnalisé, des heures à effectifs réduits... Toutes mesures déjà mises en œuvre dans la réforme de 2010 et qu'on nous présente pourtant étonnement ici comme des nouveautés), s'affirme et se décline au travers de dispositions authentiquement innovantes. Jusqu'alors, le modèle structurant du système éducatif était celui de la spécialisation. Les élèves sont discriminés selon des profils types et des compétences dominantes par lesquels il est possible de les « orienter » par filières et par niveaux d'exigences. Car derrière les spécialités, ce sont bien entendu des degrés qualitatifs d'enseignements et de poursuites d'études qui se déclinent et s'organisent. C'est le tri sélectif des parcours et des réussites. Pour le secondaire, le volume d'enseignement des disciplines de spécialité augmente ainsi progressivement de la classe de seconde à la terminale. Chaque filière a des spécialités, chaque spécialité prend davantage d'importance au fur et à mesure qu'on se rapproche de l'échéance. Avec cette réforme, le modèle dominant devient celui de l'individualisa-

tion : il appartient à chaque élève de se construire un parcours (trois spécialités en première, deux en terminale) selon ses aspirations propres et ses goûts. Il est libre de « mixer » des enseignements scientifiques et littéraires, de constituer des curricula adaptés à ses projets. Ce qui disparaît de fait, c'est alors la possibilité structurelle de discrimination par classe et par filière.

Mais il faut cependant rester vigilant, voire dubitatif, concernant la mise en œuvre de ces nouvelles dispositions. Car l'expérience antérieure nous a montré combien notre système avait la capacité de « refaire de l'ancien avec du neuf ». Nul doute que de nouvelles modalités de discrimination et de tri des élèves se mettront inévitablement et spontanément en place au travers de cette nouvelle organisation pédagogique – faisant ainsi écho aux exigences légitimes et incontournables des filières sélectives du post-bac comme aux habitudes acquises par les équipes. Les parcours de spécialités sciences physiques et SVT auxquelles s'adjoindra l'option « maths expert » reconstitueraient ainsi potentiellement une filière S renaissant de ses cendres. Mais en dépit de ces résistances prévisibles, les aventures personnelles seront désormais possibles pour les élèves, les projets individuels seront également plus ouverts. Or cette opportunité ne doit pas devenir en elle-même une nouvelle modalité – encore plus cruelle et perverse – de distinction culturelle entre ceux qui sont en capacité d'avoir des projets – la fameuse compétence du « savoir-devenir » - et les autres. Et le véritable enjeu de cette réforme s'affirme finalement bien là : au niveau de cette « aide à l'orientation », point essentiel qui est fort opportunément positionné dans les textes comme la colonne vertébrale de ce nouveau paradigme scolaire où l'élève occupe enfin, authentiquement, une place centrale. Nous sommes peut-être en passe de réaliser cette révolution copernicienne, rêvée plus que mise en œuvre dans la loi d'orientation de 1989 et selon laquelle le système éducatif allait changer son point de gravitation. Gardons donc froidement les pieds sur terre tout en ayant passionnément la tête dans les étoiles – mais toujours en regardant du côté des élèves. □

Réussir l'accueil de tous les élèves spécifiques, un défi ?

La réforme du lycée occupe depuis plusieurs mois, légitimement, la scène médiatique et politique. Les textes publiés au bulletin officiel actuellement montrent que le collège n'est pas d'une actualité brûlante. Après l'assouplissement de la réforme, la loi sur les téléphones portables, peu de grandes modifications ces mois derniers en attendant le décret sur la nouvelle « Troisième prépa-métier » qui devait paraître avant la fin du mois de décembre 2018. Peut-être est-ce alors l'occasion d'aborder des thématiques « de fond » sur lesquelles nous ne prenons que trop peu, parfois, le temps de nous pencher, du fait de nos agendas surchargés.

À l'occasion de la réunion du CNCPH, Conseil national consultatif des personnes handicapées, le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, a lancé, le 22 octobre 2018, une « concertation pour l'école inclusive ». Plus largement, c'est le thème de l'accueil de tous les élèves à besoins spécifiques (collèges et lycées) que nous aimerions relancer. Comment recevoir au sein de nos classes des élèves de plus en plus différents et – il faut le dire – de plus en plus nombreux ? Comment les mener vers la voie de la réussite et assurer une différenciation pédagogique effective ? La commission Éducation & pédagogie, dans la lignée des motions votées à Colmar, a voulu faire un point de la situation par le biais de quelques exemples choisis. Sans exhaustivité, mais en lançant quelques pistes de réflexion.

Les élèves à « besoins éducatifs spécifiques » ou à « besoins éducatifs particuliers » regroupent une grande variété d'enfants qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité de leurs homologues du même âge ; ils sont dans une « situation particulière » ou souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages. Intégrés dans les dispositifs ULIS, SEGPA, EREA, enfants intellectuellement précoces, relevant de la difficulté scolaire plus « classique » (PAP, PPRE...), élèves allophones, la liste est longue et les profils de chacun bien particuliers. Les besoins de ces élèves nécessitent que les communautés éducatives renouvellent leurs pratiques pédagogiques dans une perspective d'une plus grande individualisation des

prises en charge et d'une personnalisation des parcours éducatifs de ces jeunes. Ces dernières années ont connu sur le sujet des progrès significatifs.

L'ACCUEIL DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Sans rappeler les lois de 1975, la circulaire « plan intermédiaire » de 1982-1983, la déclaration de Salamanque de 1994 (qui consacre le terme « d'inclusion », après celui « d'intégration »), la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, a permis des avancées majeures dans l'accueil des élèves en situation de handicap tout d'abord.



Audrey CHANONAT
ESN Commission Éducation & pédagogie

Ainsi, leur scolarisation a connu une forte augmentation depuis 2006, passant de 100 000 élèves, à plus de 390 000 en 2017. Selon les statistiques publiées par la DEPP, à la rentrée 2017, 390 800 enfants ou adolescents en situation de

èves à besoins

handicap sont inscrits; près de 80 % d'entre eux le sont en milieu ordinaire. **Cette scolarisation en classe ordinaire progresse de 7,5 % dans le premier degré et de 9,2 % dans le second degré en moyenne chaque année, signe du développement de la poursuite d'études de ces élèves dans le système scolaire.** Ce sont des réussites indéniables pour un pays qui, il faut le dire, n'a pas toujours été en avance sur l'accompagnement de ces enfants. Un plan national de développement des ULIS est actuellement en cours. Il vise à répondre aux besoins par une offre plus diversifiée de parcours.

Dans le même temps, le nombre d'élèves bénéficiant d'une prescription d'aide humaine individuelle ou mutualisée est passé de 89 300 au 31 décembre 2012 à 156 000 en juin 2017, **soit une augmentation de 64 % sur cinq ans et une moyenne de variation annuelle de + 13 %.** Les conséquences sur les recrutements des AVS/AESH sont importantes, nous en parlerons plus loin.

LES ÉLÈVES INTELLECTUELLEMENT PRÉCOCES

D'une autre nature est l'accompagnement des élèves intellectuellement précoces. Ils ne représentent qu'une part très faible de la population scolaire (2 à 3 %), mais leur accueil n'en est pas moins complexe. D'une manière générale, ce terme est utilisé pour désigner un « enfant qui manifeste la capacité de réaliser, dans un certain nombre d'activités, des performances que ne parviennent pas à accomplir la plupart des enfants de son âge ». Très peu de



recherches scientifiques à large échelle ont été menées sur le territoire français sur ce thème, alors que ce sujet fait l'objet d'une production beaucoup plus abondante dans l'espace anglophone, plus particulièrement aux États-Unis où la tradition d'accueil de ces élèves « gifted and talented » remonte au moins aux années 1950. Dans le prolongement des travaux conduits en psychologie de l'intelligence, relayés par ceux des sciences cognitives, les études consacrées aux EIP se sont éloignées depuis vingt ans de l'approche unidimensionnelle fondée sur la mesure du facteur général de l'intelligence, pour privilégier une approche multidimensionnelle (conception des intelligences multiples (Gardner), reconnaissance du rôle de la créativité (Sternberg et Lubart)). Parmi les enfants intellectuellement précoces, une partie importante (deux tiers?) ne pose pas de problème particulier. Ce sont des élèves

qui poursuivent leurs études sans difficulté majeure et beaucoup obtiennent une véritable réussite scolaire. En revanche, l'école est parfois mise en cause par des familles qui, confrontées aux difficultés scolaires de leur enfant, découvrent que celui-ci a un quotient intellectuel élevé, généralement (mais de moins en moins, les enseignants étant sensibilisés à cette approche) après consultation d'un psychologue privé. Parfois, leurs enfants n'ont rencontré qu'un grand sentiment « d'ennui », de « mal-être », mais ils ont pu aussi manifester, à un moment donné, soit des troubles comportementaux importants, soit des difficultés spécifiques dans les apprentissages. La plupart d'entre eux ont en effet en commun un déséquilibre entre des potentialités supérieures à la moyenne dans diverses situations (impliquant, par exemple, la richesse du vocabulaire, la lecture, la langue orale, la mémoire) et des insuf-

finances marquées dont les plus souvent citées concernent l'écriture (dysgraphie), la présentation des devoirs et des cahiers, les savoir-faire pratiques, la capacité à entrer en relation et à coopérer avec l'autre, l'organisation du travail, la maîtrise des gestes et des émotions, les activités physiques... Nombre d'entre eux sont accueillis dans les établissements avec des programmes personnalisés de réussite éducative et la présence en classe de ces élèves reconnus EIP pousse à faire évoluer quotidiennement les pratiques pédagogiques.

LES ÉLÈVES ALLOPHONES

Les élèves allophones représentent un type de public différent. Durant l'année scolaire 2016-2017, près de 60700 élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde (FLS) ont été scolarisés: 29700 dans une école élémentaire, 24500 dans un collège, et 6400 dans un lycée. Au total, ils représentent 0,62 % des effectifs du premier et du second degré. Leur répartition sur le territoire est contrastée. La Guyane, les départements franciliens de Seine-Saint-Denis et du Val-d'Oise, ainsi que ceux de l'Oise, du Rhône et du Vaucluse accueillent plus d'élèves allophones, en proportion, que les autres. Ils peuvent être intégrés en partie ou entièrement dans des dispositifs d'aide (UPE2A, soutien linguistique, modules d'accueil temporaire). En 2017, 91 % des élèves allophones bénéficient d'une scolarité dans une classe spécifique ou d'un soutien linguistique, lors de leur entrée dans le système éducatif français. Quel que soit le degré de

scolarisation, ils sont pris en charge majoritairement (67 %) dans une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A ou UPE2A non scolarisés antérieurement). Leurs besoins éducatifs spécifiques sont aujourd'hui source de nombreuses demandes de formation de la part des enseignants.

LA GRANDE DIFFICULTÉ

Enfin, une autre part des élèves à besoins particuliers, de plus en plus importante semble-t-il, est celle de la « grande difficulté scolaire classique ». Si l'accueil des élèves en situation de handicap dans les classes fait aujourd'hui partie du quotidien des équipes pédagogiques, celles-ci se trouvent quotidiennement à la question des adaptations à destination des élèves « dys ». Ces troubles de l'apprentissage, qui correspondent notamment à un retard dans l'acquisition du langage oral et/ou écrit sont une des raisons les plus fréquentes de consultation des pédiopsychiatres, des neuropsychologues, des ergothérapeutes et des orthophonistes. Ils peuvent avoir des causes diverses, neurologiques, psychologiques ou troubles des fonctions cognitives. Leur sévérité est également très variable, entre les cas de dysphasies lourdes et les cas de dyslexies légères et non résistantes. La diversité de ce panel fait appel à des compétences éducatives, pédagogiques, mais aussi médicales et paramédicales. Dans les classes, cette gestion des PAP, PPRE, PAI, selon les dires des enseignants, questionne sur la limite de l'individualisation, surtout quand les effectifs approchent les 30 élèves par division. La frontière entre

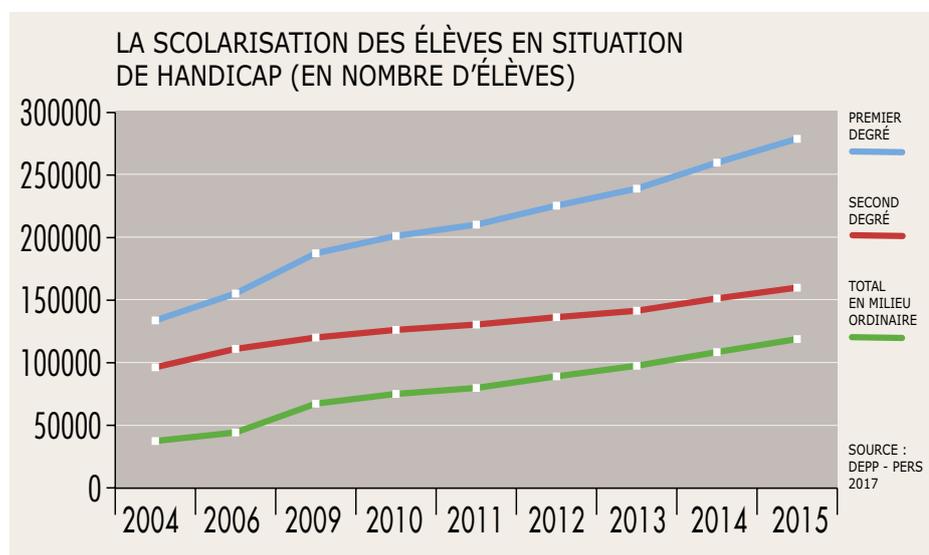
la difficulté scolaire remédiable et celle qui ne l'est qu'avec l'appui des corps médicaux apparaît ici très poreuse. Elle relance le débat de la mise en place des « Pôles inclusifs d'accompagnements localisés » (PIAL) évoqués par Jean-Michel Blanquer ces derniers mois. Peu de chiffres officiels sont disponibles pour faire un réel état de l'évolution de ces adaptations. Seuls les bilans fournis pour les aménagements d'examens permettent à ce jour d'avoir des pistes de réflexion fiables. Quelques académies, comme celle de Versailles, disposent cependant d'études plus poussées.

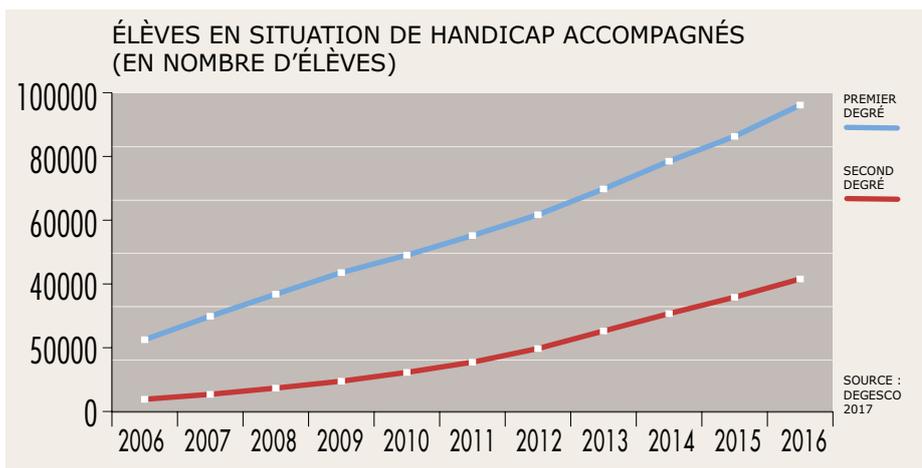
SEGPA

Les élèves des SEGPA font eux aussi partie de cette évolution, avec un contexte historique et une perspective cependant bien différents, les SEGPA n'ayant pas vocation à se développer dans le futur. La dernière enquête de la DEPP (Repères et références statistiques, DEPP 2018) stipule qu'en 2017, 84500 élèves sont scolarisés dans une section d'enseignement général et professionnel adapté. Mais depuis leur création en 1996, les effectifs ont diminué de plus de 30000 élèves. Un article entier leur est consacré plus loin.

Comment expliquer ces évolutions et quelles sont leurs conséquences sur le système scolaire dans son ensemble ?

Les causes avancées sont à la fois structurelles et institutionnelles. Le rapport conjoint IGEN/IGAENR d'août 2018 écrit par les Inspecteurs généraux Yannick Tenne, Caroline Moreau-Fauvarque, Marc Rolland et Jean-François Raynal sur « l'évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap » s'étonne du fait que, treize ans après la mise en place de la loi de 2005, l'augmentation du nombre d'enfants accueillis dans ce cadre ne montre pas d'infléchissement (le taux de croissance de 10 % annuels se maintient peu ou prou) et que, parallèlement la prescription d'aide humaine ne cesse de progresser. Il avance un certain nombre de facteurs responsables: progression de la poursuite d'études dans le second degré, meilleur repérage des troubles, augmentation structurelle des reconnaissances MDPH avec une hypothèse d'occurrences croissantes et/ou d'élargissement du champ des handicaps (les





troubles spécifiques du langage notamment, ou les troubles du comportement ou de l'attention). Il évoque de plus des modalités d'allocation de l'aide humaine réparties entre aide individuelle, aide mutualisée et aide collective qui donnent lieu à des interprétations et des décisions de notification variables selon les départements et interroge la pertinence des outils d'évaluation (GEVA-Sco) et de coordination globale des structures. Enfin, une régulation trop faible des demandes des familles, assimilant souvent une demande d'accompagnement humain à un droit.

L'inclusion scolaire ne s'arrête pas au seul accueil des enfants en situation de handicap dans les classes. Sa mise en œuvre reste cependant de l'entière responsabilité de l'Éducation nationale.

La loi de 2005, et celle du 8 juillet 2013 ont posé les bases d'une école inclusive et non plus intégrative, dans le sens où c'est à l'école de s'adapter aux besoins spécifiques de l'enfant ou de l'adolescent et non l'inverse. L'Éducation nationale n'est plus responsable de la décision d'orientation, toutefois elle reste maître d'œuvre des parcours scolaires. Pour autant, nous vivons dans un système dans lequel les réponses aux difficultés scolaires des élèves sont préférentielle-

ment posées en termes de remédiation plutôt qu'en termes d'actions préventives sur l'environnement scolaire ou pédagogique. Peut-être faudra-t-il s'interroger plus longuement sur ce paradigme.

Même si les progrès dans l'accueil de l'ensemble de ces élèves ont été remarquables et l'investissement des équipes pédagogiques indéniable, allant incontestablement dans le bon sens, force est de reconnaître que le système est aujourd'hui parfois à la peine, et les personnels de direction ne sont pas, loin de là, les seuls à le reconnaître. En avril 2018, le rapport n° 2018-035 des Inspecteurs généraux Christine Gavini-Chevet, Yves Delécluse et Christian Bigaut sur « Les aménagements d'exams » dénonce les difficultés du système à faire face à l'accroissement des demandes : « L'augmentation des demandes d'aménagement concerne l'ensemble des examens scolaires gérés par l'administration centrale. Selon les académies, cette progression est variable mais, comme la mission a pu le constater à l'occasion de plusieurs déplacements en académies, elle peut atteindre un taux annuel qui dépasse largement celui de 10 % couramment avancé. »

Cette situation confronte les académies à un défi de gestion et de communi-

cation en direction des familles et des équipes pédagogiques. Des données fournies par la DEGESCO montrent qu'entre 2014 et 2017, pour le seul baccalauréat, les demandes ont augmenté de 69,3 % au niveau national. Les Inspecteurs généraux soulignent également un décalage réel entre les adaptations accordées durant l'année scolaire et les aménagements octroyés pour les épreuves, quand il s'agit pour les familles d'obtenir des garanties de réussite supplémentaires. Tous examens confondus – DNB, CAP-BEP, Bac, BTS – la DEGESCO dénombrait en 2016 plus de 46 000 candidats ayant bénéficié d'un AE alors qu'on ne comptait que 11 140 élèves dont le handicap était reconnu. Le médiateur de la République relevait d'ailleurs la même année l'incompréhension croissante des familles ayant reçu une réponse négative à leurs sollicitations. Les centres d'examen qui ont la responsabilité finale de l'organisation font état d'une complexité croissante pour satisfaire aux exigences des prescriptions : gestion du matériel informatique, insuffisance du nombre d'AESH pour secrétariat ou reformulation des consignes, décalage horaire des tiers-temps, multiplication des salles... Ces obstacles techniques apparus à l'occasion des examens ont suscité au fil du temps une multiplication des textes réglementaires de cadrage qui brouillent la mise en œuvre et occasionnent sans cesse de nouveaux recours juridiques. Les IG n'hésitent pas à parler d'un « système à bout de souffle », tant les prescriptions sont exponentielles.

À ces différents aspects s'ajoute aussi la question de l'équité géographique et sociale. Toutes les études soulignent que la situation professionnelle des parents a une influence majeure sur la nature des troubles détectés et le parcours scolaire des enfants. À cela s'ajoutent, d'une part, une répartition très hétérogène sur le territoire national des services et des

1 Évolution des effectifs de Segpa

	1995 (1)	2000	2005	2011 hors Mayotte	2011 y.c. Mayotte	2013	2014	2015	2016	2017
Sixième à troisième	(1) 46 768	105 663	101 976	90 990	92 280	90 813	88 220	85 427	83 186	81 433
Formation professionnelle	(1) 65 933	5 354	1 692	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
Total hors EREA	112 701	111 017	103 668	90 990	92 280	90 813	88 220	85 427	83 186	81 433
Segpa en EREA	6 221	5 628	5 876	3 475	3 475	3 571	3 471	3 359	3 128	3 030
Total Segpa	118 922	116 645	109 544	94 465	95 755	94 384	91 691	88 786	86 314	84 463

► Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte à partir de 2011, Public + Privé, MEN.

1. Effectifs des sections d'éducation spécialisée (deux années de type collège [6^e-5^e], suivies de deux à quatre années de formation professionnelle).

2. Fermeture des préparations au CAP en Segpa à la rentrée 2010, les élèves étant orientés en lycée professionnel.

établissements influant fortement sur la diversité des orientations possibles et, d'autre part, des disparités entre académies dans les réponses données aux demandes d'accompagnement.

Le recrutement des AVS/AESH est un autre exemple de l'évolution actuelle. La DGESCO évalue les besoins en emplois supplémentaires à 5 000 ETP pour chacune des rentrées 2018 et 2019. Dans ses projections jusqu'en 2022, elle estime que l'augmentation de l'aide humaine avoisinerait les 20 000 emplois nécessaires ; considérant le caractère inéluctable de cette situation et ses conséquences en termes de ressources humaines, elle s'interroge nettement sur les moyens d'y faire face.

L'inclusion scolaire concerne l'ensemble des élèves, bien au-delà de la loi de 2005. Les effets que cette tendance a produits depuis vingt ans, d'abord pour les enfants et adolescents, apparaissent extrêmement positifs au sein de l'institution scolaire. Une autre conséquence, non mesurée car incommensurable, est son apport à l'éducation de tous à la reconnaissance des différences, à leur valorisation pour chacun et à une conception humaniste de la société. Sans oublier que « le modèle moyen de l'enfant n'existe pas sauf comme référence par rapport à laquelle se situer : beaucoup d'enfants peuvent se situer non loin de cette norme, beaucoup d'autres peuvent s'en éloigner plus ou moins [...]. Ces écarts peuvent varier durant la scolarité mais aussi selon la discipline scolaire ou, plus généralement, le type d'apprentissage ». (Yves Dutercq, 2001).

Dans ces conditions, l'accueil de tous les élèves à besoins spécifiques est un défi du quotidien. Ce fut l'un des thèmes proposés à la réflexion des académies lors du CSN de janvier 2019 par la commission Éducation & pédagogie.

Dans la suite de ce dossier, plusieurs écrits et témoignages apportent des éclairages différents : histoire de la SEGPA et des enseignements adaptés, afin de retracer le contexte historique d'évolution de ces accompagnements, puis plusieurs témoignages d'acteurs de terrain : chefs d'établissements d'accueil d'UPE2A et de SEGPA, AESH et référent académique auprès des enfants intellectuellement précoces.

Les SEGPA

De la démocratisation ségrégative à l'école inclusive



*Christian MACHETEAU
Chef d'établissement retraité
SA 2008/2014
Académie de POITIERS*

Les SEGPA sont des structures atypiques pour bien des raisons.

Les élèves qu'elles accueillent, dont le nombre a diminué de près de 30 000 en moins d'une vingtaine d'années pour se stabiliser aujourd'hui autour de 80 000, appartiennent tous au noyau dur des adolescents les plus en difficulté scolaire du second degré.

Les missions qui leur sont assignées les situent dans les champs du premier degré, du second degré et depuis 2017 avec la création du CAPPEI, des pratiques de l'école inclusive et de la formation professionnelle spécialisée.

Enfin, comme le relève Sylvie Tolmont dans son rapport à l'Assemblée nationale sur le projet de la loi de finances 2015, les SEGPA paraissent contredire « dans leur positionnement et leur fonctionnement » deux grands objectifs posés par la loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République : la réaffirmation du collège

unique d'une part, et la promotion de l'école inclusive d'autre part. »

Elle rappelle aussi qu'en vertu du deuxième objectif, le service public de l'éducation reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser (article L. 111-1 du Code de l'éducation).

Le moins que l'on puisse dire, c'est que cette capacité d'apprendre n'a pas toujours été reconnue dans le passé. Nous allons pouvoir le constater en nous penchant sur l'histoire de la scolarisation de ces adolescents à besoins particuliers.

La récente période inclusive a longtemps été précédée des périodes ségrégatives et intégratives qui se sont succédées dans des contextes marqués par les évolutions de la société, du système éducatif dans sa globalité et de l'enseignement spécialisé.

DE L'EXCLUSION À LA SÉGRÉGATION

Dans les années soixante/soixante-dix, on remet en question l'organisation et le fonctionnement du système scolaire et plus particulièrement de son modèle secondaire qui conduira à la mise en place du collège unique en 75 avec la loi Haby.

Antoine Prost parle à ce sujet de la grande rupture de l'après-guerre et de son corollaire, la fin de l'école Jules Ferry.

C'est l'époque de la massification. Les structures existantes peinent à accueillir les enfants du baby-boom (800 000 naissances chaque année depuis

1946). Avec la réforme Berthoin du 6 janvier 1959 qui rend l'école obligatoire jusqu'à 16 ans, les effectifs du secondaire passent d'un million à trois millions en à peine plus d'une dizaine d'années. Pour faire face à cet afflux d'élèves sans précédent, l'augmentation des dépenses est considérable. Il faut créer des établissements. C'est l'époque du « un collège par jour ouvrable » et de fait, 2 500 d'entre eux sont construits entre 1965 et 1975.

Mais que faire de ces enfants en échec scolaire massif qui mettent en difficulté les valeurs de la République et son idéal de l'égalité des chances ?

Ils ont déjà une ou plusieurs années de retard à l'entrée en sixième et sont accueillis pour bon nombre d'entre eux dans les classes de perfectionnement issues de la loi 1909, des classes conçues comme un instrument de lutte contre les formes les plus radicales de l'échec scolaire et de plus en plus nombreuses au regard des chiffres ; un millier en 1951, près de 3 000 en 60, 4 000 en 63 et jusqu'à 6 000 en 1975.

On a pensé un moment créer des établissements pour les prendre en charge, à l'instar des écoles autonomes de perfectionnement (Loi 1909), devenues nationales en 1951 puis EREA avec les premières lois de décentralisation.

On décide finalement d'installer des Sections d'Éducation Spécialisées dans les établissements que l'on est en train de construire, à raison d'une dans un collège sur quatre comprenant un effectif de 600 élèves.

Cette scolarisation de tous les enfants et adolescents en échec scolaire constitue un réel progrès à cette époque, même si elle se fait au prix d'une catégorisation extrêmement redoutable quant aux termes employés.

Depuis 1909, ces élèves sont considérés comme des arriérés mentaux au motif que leurs quotients intellectuels les situent au-dessous de la normale sur l'échelle métrique de l'intelligence créée en 1905 par Alfred Binet et Théodore Simon. En publiant leurs travaux, ces deux psychologues répondent en fait à une demande de l'état concernant le moyen de reconnaître les élèves faibles scolairement. Et bien que cette

échelle métrique ait été régulièrement remise en cause dans les décennies qui ont suivi en alléguant qu'il existe plusieurs formes d'intelligence, que les tests purement culturels n'existent pas (pratique de la langue, étendue du vocabulaire, somme des connaissances...), elle va représenter un des marqueurs les plus importants de cette catégorisation.

Jusque dans les années soixante, on utilise couramment le terme de « débilité mentale » pour tout enfant dont le QI est inférieur à 80 et qui, de ce fait, peut bénéficier des enseignements dispensés par des instituteurs spécialisés titulaires du Certificat d'Aptitude à l'enseignement des Arriérés. Le programme d'examen pour l'obtention du CAEA décline un catalogue de connaissances à acquérir qui nous effraierait aujourd'hui, où sont par exemple abordés les causes qui produisent l'idiotie et l'imbécillité, les aspects extérieurs des arriérés (crâne, face, membres...), les instincts, le langage, la volonté...

On est très loin de l'inclusion !

Ce diplôme reste en vigueur pendant plus de cinquante ans, jusqu'au décret du 12 juillet 1963 qui le remplace par le Certificat d'Aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés. Le changement de voca-

bulaire est significatif mais il peine à masquer une réalité qui recouvre sur le terrain une diversité d'approches éclairant surtout une graduation des degrés d'exclusion.

Créées par les circulaires des 21 septembre 1965 et 27 décembre 1967, les SES sont concernées par cette réalité. Elles constituent des voies d'orientation totalement différentes de celles offertes aux élèves des classes ordinaires.

La scolarisation des adolescents étiquetés « débiles légers » doit leur permettre de s'insérer dans la vie active. Ils bénéficient en conséquence d'enseignements généraux en 6^e et 5^e, auxquels viennent s'ajouter des enseignements pré-professionnels en 4^e et 3^e dispensés par des professeurs techniques. La circulaire de 67 laisse par ailleurs la possibilité de conserver des groupes d'élèves après 16 ans pour leur permettre de recevoir une formation professionnelle non qualifiante.

Les missions assignées aux SES sont clairement identifiées : assurer l'insertion sociale et professionnelle des élèves qu'elles accueillent.

Nous sommes au début des années soixante-dix, la situation économique du pays est satisfaisante. La compétition entre les entreprises, surtout au niveau



international, ignore encore le concept de « guerre économique » imaginé en 71 par Bernard Escombart.

Les employeurs utilisent une main d'œuvre bon marché. Ils manquent déjà de personnels qualifiés mais ils règlent leurs besoins en compétences nouvelles par le sureffectif, en conservant du personnel sous-qualifié et sous-employé. Les jeunes sortant de SES bénéficient de cette situation et sont très majoritairement insérés dans la vie active.

Mais à partir des années quatre-vingt, les entreprises qui ont accumulé un retard important de productivité et de compétitivité vont connaître une crise attestée par d'importantes réductions d'effectifs et de nombreuses fermetures d'unités.

Cette crise s'installe dans la durée, les élèves de SES sont directement concernés par des évolutions qui rendent beaucoup plus difficile leur insertion et qui entraînent de nouvelles exigences dans le cadre de la formation.

Dans le contexte d'élévation générale du niveau de qualification qui s'ensuit, ils vont apparaître aux yeux des employeurs comme incapables d'occuper un emploi.

LE COMBAT POUR L'INTÉGRATION

Sur le terrain, les enseignants s'inquiètent des difficultés croissantes d'insertion de leurs élèves et il leur appa-

raît de plus en plus nécessaire de leur donner des chances égales à tous les jeunes en formation professionnelle, par le biais d'une formation qualifiante.

Des expériences sont menées dans plusieurs académies. Des SES gardent leurs élèves jusqu'à 18 ans et montrent qu'un certain nombre d'entre eux peuvent obtenir le CAP alors que le volume horaire consacré aux enseignements professionnels est très inférieur à celui des lycées professionnels.

Ces expériences confortent leur volonté de voir ces élèves reconnus comme des élèves à part entière du système éducatif. La très grande liberté dont ils disposent permet aussi des avancées importantes sur le plan pédagogique où la restauration de l'estime de soi, la nécessité de se situer dans la zone proximale de développement de l'élève (Vygotski), le travail sur le potentiel d'apprentissage (Feurstein)... tiennent une place importante.

Ces enseignants veulent arrêter de pointer les manques et montrer aux adolescents de quoi ils sont capables. Tout est à recréer pour qu'ils puissent retrouver confiance dans l'Éducation nationale. Les textes suivent et font évoluer l'architecture institutionnelle du secteur de l'éducation spéciale d'une logique de prise en charge en établissement spécialisé à une logique de soutien à l'intégration et pour ce qui concerne les élèves en grande difficulté scolaire, d'une logique de filières de l'échec à une logique des aides. On passe de l'enfance inadaptée à un dispositif d'Adaptation et d'Intégration scolaire.

L'année 89, une année décisive pour les élèves de SES

C'est l'année où la France adopte la nouvelle nomenclature des déficiences issue de la Classification Internationale des Handicaps qui fait appel à un ensemble de critères situant différemment le retard mental.

La référence au quotient intellectuel, dont l'utilisation s'avère très difficile pour fonder une hypothèse étiologique des limitations de l'efficacité scolaire situait la déficience intellectuelle légère dans un créneau de 65 à 80.

La référence à la nouvelle nomenclature, qui retient la notion de retard mental associé à un QI 70-50, entraîne sur le champ la mise « hors pathologie » de la population accueillie en SES.

Ces élèves sont dorénavant totalement concernés par les objectifs généraux assignés au système éducatif et l'ensemble des textes qui les encadrent.

Tour de passe-passe, coup de baguette magique ?

Pour tous les acteurs de terrain, la réponse est non !

Dans leur rapport sur le traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire remis au ministre en 2013, les inspecteurs généraux Jean-Pierre Delaubier et Gérard Saurat indiquent à quel point les indicateurs socio-économiques mettent en évidence la forte prépondérance des CSP défavorisées.

Ces indicateurs, d'année en année, font invariablement le même constat depuis la prise en charge de ces adolescents pour lesquels la stigmatisation a souvent constitué la double peine.





89, c'est aussi l'année d'une nouvelle loi d'orientation sur l'éducation avec l'objectif clairement affirmé d'amener 80 % d'une classe d'âge au Bac... sans pour autant se dispenser de dispenser une qualification minimum pour les 20 % qui ne peuvent atteindre ce niveau.

Cette loi enfonce le clou : « La nation se fixe comme objectif de conduire d'ici 10 ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP ».

89, c'est enfin l'année de la parution de la circulaire du 6 février sur les enseignements généraux et professionnels adaptés.

Cette circulaire ainsi que les deux suivantes qui vont paraître les 20 mars et 14 décembre 90 consacrent la sortie des élèves du champ du handicap, d'abord au titre de la loi de 75 puis 30 ans après, au titre de celle du 11 février 2005 avec la création des CDOEA qui remplacent les CCSD (émanations des CDES articulées sur les principes de la loi de 75).

On relève que « les SES ont toute leur place dans l'ensemble des formations du second degré, qu'elles constituent l'une des voies menant au niveau V et qu'elles deviennent de véritables sections d'enseignement général et professionnel adapté. »

Ces évolutions irréversibles seront systématiquement confirmées dans les textes qui suivront.

Les circulaires de 96 et 98 officialisent (7 ans après quand même!) le sigle SEGPA. Leur vocation n'est plus immédiatement professionnelle. Il s'agit de « faire acquérir aux élèves une autonomie et les acquisitions suffisantes en fin de troisième pour préparer une formation qualifiante et diplômante de niveau V ».

Cette disposition très importante va entraîner progressivement le retrait des FP3 et des FP4.

Ces élèves sont des collégiens à part entière et ils n'ont pas vocation, comme les autres élèves du collège, à entrer immédiatement en formation professionnelle.

La circulaire du 5 janvier 2004 crée le CAPA-SH et remplace dans le même temps les aides à l'intégration scolaire du CAPSAIS par les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Et elle va beaucoup plus loin en créant aussi le 2CA-SH. Tous les enseignants du second degré peuvent désormais bénéficier d'une formation pour mieux connaître les problématiques des élèves concernés et leur dispenser ainsi des enseignements dans de meilleures conditions. Cette disposition doit favoriser les collaborations pédagogiques au sein de l'établissement.

Jusqu'en 2013, les textes suivants vont porter autant de jalons qui seront précurseurs de la loi sur la refondation de l'école ; parmi lesquels les besoins éducatifs particuliers des élèves.

Les SEGPA à l'heure de l'inclusion

Depuis leur création, ces structures spécialisées ont traversé des périodes très différentes, dominées successivement par les concepts d'anormalité, d'inadaptation, d'adaptation et d'intégration. Quel peut être leur avenir au moment où la volonté d'inclusion s'invite au fronton du Code de l'éducation ?

Article L. 111-1 : « Le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

Une nouvelle approche est consacrée : quels que soient les besoins particuliers des élèves, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité.

En ce sens, c'est une approche assez différente du concept d'intégration qui renvoie aux dispositifs d'aides et de compensation pour soutenir l'élève dans son adaptation à son environnement.

Dans la nouvelle revue de l'adaptation (n° 66), son directeur en chef, Hervé Benoît, relève que « la transversalité de l'approche des besoins éducatifs englobant l'ensemble des élèves en difficulté invite à la réorganisation du système d'enseignement à partir d'un projet pour tous, capable d'apporter à chacun des réponses adaptées en termes d'accompagnement et de soutien ».

Dans cet esprit, on doit se demander jusqu'où cette volonté d'inclusion peut s'affirmer, jusqu'où devons-nous réformer le collège et quelle est la place de la SEGPA dans l'établissement.

Ces structures se retrouvent en effet dans une situation paradoxale. L'étiquetage

pour le moins précis, abrupt et extrêmement dévalorisant qui caractérisait leurs élèves a laissé la place à une notion de « grande difficulté scolaire » qui ne bénéficie d'aucune réelle définition si ce n'est que ces difficultés sont « graves et durables, persistantes... ».

Depuis les années soixante, de nombreux auteurs se sont intéressés aux effets de la catégorisation sur la manière dont on perçoit les membres d'un même groupe et ceux des autres groupes. Dans le premier cas, la perception des différences est atténuée tandis qu'elle est accentuée dans le deuxième.

Ce constat est à rapprocher de la situation des élèves en grande difficulté, ces « élèves qui vivent des situations douloureuses, parfois d'une extrême gravité où la violence subie, le dénuement, le manque de soins, le refus des aides ou le sentiment d'abandon reviennent souvent dans les tableaux dressés par les enseignants ». (Rapport Delaubier)

S'ils sont réunis par leurs trajets de vie et leurs conséquences sur la performance scolaire, il est bien difficile d'établir un profil type de ces adolescents qui s'avèrent très différents les uns des autres.

Par ailleurs, les différences avec les autres élèves des classes « ordinaires » sont parfois moins grandes qu'on pourrait le penser. Un grand nombre d'entre eux sont aussi concernés par la difficulté scolaire et même sans cela ont des besoins particuliers auxquels il faut répondre.

On constate d'ailleurs que les adolescents des classes banales bénéficient parfois de dispositifs plus nombreux que ceux réservés aux élèves des SEGPA : UPE2A, élèves précoces, allophones, troubles Dys, PAP, PPRE, DIMA, prépa pro, relais...

Enfin, le fait d'appartenir aux classes ordinaires ne donne pas l'assurance d'être inclus. « Être inclus, ce n'est pas un statut et encore moins un état. Être inclus est à considérer par rapport à des activités et des modes de relation aux autres. L'inclusion est bien une question qui concerne l'ensemble des acteurs au sein d'un établissement et plus largement de la communauté éducative ».

Dans ce contexte, la SEGPA continue de bénéficier d'une image positive. Les inspecteurs généraux considèrent que « les SEGPA sont un outil efficace contre l'échec sco-

laire, un outil qui produit des parcours de réussite en s'appuyant sur des pédagogies positives et exigeantes » et Sylvie Tolmont insiste sur « le travail souvent remarquable effectué par l'enseignement adapté ».

De fait, leur place est réaffirmée avec force dans les textes, notamment dans la circulaire 2015-176 du 28-10-2015 : « la SEGPA est une structure qui a toute sa place dans le traitement de la difficulté scolaire ».

On lui reconnaît des atouts pour lutter contre cette « impossibilité scolaire » dont parlent les IG dans leur rapport de 2013 :

« Par les méthodes pédagogiques spécifiques qu'ils mettent en œuvre, les enseignants permettent aux élèves de poursuivre leurs apprentissages ».

C'est en favorisant un contexte pédagogique stimulant que l'on peut aider les élèves et on ne saurait trop insister à ce sujet sur l'importance des stratégies d'apprentissages dont la prégnance des catégorisations doit définitivement laisser la place à une conception non psychologisée des difficultés d'apprentissage, entendues comme situées au regard d'obstacles didactiques et non en tant qu'expression de perturbations cognitives ou comportementales.

« Au sein d'un collège plus inclusif, la SEGPA, bien identifiée comme structure, doit permettre pour les élèves issus des classes de CM2 pré-orientés en SEGPA de poursuivre les enseignements du cycle de consolidation, et pour l'ensemble des élèves en situation de grande difficulté scolaire d'être mieux pris en compte dans le cadre de leur scolarité en collège ».

Cette circulaire demande clairement aux SEGPA de s'ouvrir davantage sur les établissements au sein desquels elles sont intégrées. On relèvera que le fonctionnement inclusif de la SEGPA (y compris hors de l'établissement) est étroitement lié au fonctionnement inclusif du collège et que la réussite de tous les élèves, ainsi que le souligne André Philip dans un colloque organisé par le CERFOP en 2016, « ne peut-être, comme l'inclusion, qu'une finalité sans fin. Sa recherche engage à se fixer des objectifs et privilégier des manières d'enseigner et d'accompagner les apprentissages des élèves, sans prétendre pour autant atteindre pleinement et définitivement cet enjeu ».

L'expérience clermonto

« L'académie de Clermont-Ferrand a su se mettre en ordre de marche pour la prise en charge des enfants allophones nouvellement arrivés. Reste maintenant à travailler sur l'aspect qualitatif, notamment à travers la formation des enseignants ».

L'académie de Clermont-Ferrand est une académie située au centre de la France. Souvent qualifiée de petite académie, elle scolarise 107 800 élèves dans le secondaire, dont 85 000 dans le public.

Ces 85 000 élèves sont répartis dans 185 établissements (138 collèges, 30 lycées et 17 LP).

L'académie de Clermont-Ferrand est constituée de quatre départements aux profils très différents : Le Cantal et la Haute Loire, au sud de l'académie, essentiellement ruraux qui scolarisent respectivement 8 300 et 10 900 élèves, l'Allier, au nord du département (Bourbonnais) avec 22 600 élèves et enfin le Puy-de-Dôme avec 43 300 élèves.

La problématique de l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés n'est pas nouvelle dans l'académie mais l'essentiel de ces élèves étaient majoritairement, jusqu'il y a peu, scolarisés dans le département du Puy de Dôme, et plus particulièrement sur Clermont-Ferrand et son agglomération.

Auparavant, les dispositifs existants suffisaient à absorber le flux des arrivants dans de bonnes conditions. Le contexte géopolitique international



Richard COMMEAU
secrétaire académique
Clermont-Ferrand

a entraîné une augmentation significative du nombre d'élèves devant être accueillis dans l'académie de Clermont-Ferrand, augmentation pouvant aller jusqu'à 130 % dans le Puy-de-Dôme en 3 ans par exemple. Les autres territoires sont également impactés, ce qui a obligé les directions académiques à ouvrir des dispositifs UPE2A en nombre supplémentaires. Il est important de souligner que l'implantation sur un territoire doit faire l'objet d'une réflexion afin de ne pas concentrer tous les dispositifs existants au sein d'un même établissement.

Face à cette nouvelle situation, et devant les besoins croissants de positionnement d'élèves nouvellement arrivés sur le territoire, l'académie a pris le parti de les faire évaluer par les PsyEN et par les CIO, en relation et avec l'appui du CASNAV : « l'élève est positionné par le PsyEN, l'enseignant de FLE de l'UPE2A ou un enseignant certifié ou diplômé FLE/FLS le cas échéant, par le CIO ou par la cellule départementale d'accueil en relation avec le CASNAV » (courrier du Recteur en date du 5 septembre 2018). Un schéma expliquant la procédure a été envoyé à tous les EPLE, afin de clarifier celle-ci et d'être le plus efficace possible.



Un des freins majeurs au développement des dispositifs est le manque de personnel formé en FLE disponible immédiatement pour répondre à la demande. Les chefs d'établissement se trouvent parfois confrontés à des dispositifs ouverts mais sans enseignant pour encadrer... ou obligés de réagir rapidement. Le témoignage de Laurent BOUILLIN, principal à Aurillac (Cantal) parle de lui-même :

« Lorsque vous apprenez le jour de la rentrée que vous ouvrez un dispositif UPEAA dans votre établissement pour les vacances d'automne, vous savez déjà que cela va être compliqué dans l'intervalle du temps qu'il vous reste. Particulièrement durant cette période de rentrée où tout doit être installé. Le bon déroulement de l'année scolaire en dépend fortement. Alors, on appelle les collègues qui ont un dispositif UPEAA, on va chercher les informations sur Eduscol... »

Ça se complique un peu plus lorsque l'inspection académique vous demande d'accueillir ces 14 élèves 3 semaines avant les vacances d'automne et que vous n'avez pas de salles à disposition en raison du chantier de restructuration qui concerne votre établissement.

Alors, vous reprenez les fiches Eduscol qui expliquent comment réussir l'accueil dans l'institution (sic). Au niveau des moyens, l'inspection académique m'indique qu'un enseignant spécialisé doit être nommé et que des heures supplémentaires doivent être allouées dans l'établissement pour des enseignants qui souhaitent intervenir sur le dispositif. Il ne reste plus qu'à trouver les bonnes volontés qui ont déjà un service complet depuis la rentrée ! Heureusement, plusieurs enseignants bien investis dans la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers se portent volontaires. Il ne reste plus qu'à élaborer les emplois du temps. À la différence d'une conception d'emplois du temps de rentrée, tout est déjà figé : les emplois du temps des classes, les services des enseignants auxquels vont s'ajouter les disponibilités de l'enseignant référent nommé, les effectifs de classe pour inclure ces jeunes. Une fois ces considérations matérielles posées, reste-t-il vraiment encore de la place pour la pédagogie ? L'expérience du principal-adjoint n'est pas de trop pour concocter les emplois du temps de ces élèves. On rencontre nos futurs élèves avec les associations (CADA, forum ré-

fugés...) qui suivent ces jeunes et les familles. L'infirmière, l'assistante sociale et la vie scolaire sont à pied d'œuvre pour les accueillir. Les rencontres sont chaleureuses. Même si on ne se comprend pas encore, les sourires échangés sont la base d'une communication à venir. L'inspectrice chargée du dossier UPEAA m'appelle pour me proposer une formation aux enseignants. Celle-ci doit être dispensée par le CASNAV. Compte tenu de l'urgence et de la disponibilité des formateurs, deux dates sont possibles : deux mercredis après-midi au retour des vacances d'automne (soit 15 jours après l'arrivée de nos élèves allophones). À prendre ou à laisser. Je prends, tout en sachant que ce n'est pas le meilleur créneau pour mobiliser les équipes pédagogiques. Désormais, les élèves sont rentrés au collège. Très rapidement, on constate que les élèves ont soif d'apprendre, sont motivés et intéressés. Pour certains, peu ou pas scolarisés auparavant, le décalage se fait jour et il faut les rencontrer pour leur expliquer que tous les cours prévus à l'emploi du temps doivent être suivis ! Une première réunion, un mois après leur arrivée dans l'établissement, permet de faire le point avec les enseignants. Il apparaît qu'une harmonisation des pratiques dans la gestion du matériel paraît indispensable. Des réunions de concertation sont planifiées car tout le monde ressent le besoin d'échanger sur les difficultés rencontrées quotidiennement. Une dynamique est en route. Malgré tous ces aléas, des démarches pédagogiques balbutiantes, empiriques, il y a cette volonté partagée d'avancer, de progresser et faire progresser tous ces élèves. A-t-on vraiment le choix ? L'an-

née prochaine, tous ces élèves doivent intégrer une classe ordinaire. Rien que ça ! À ce stade là, ce n'est plus de la formation ou des fiches Eduscol dont nous avons besoin mais bien de magie et de grimoires.

Oscar Wilde écrivait « l'expérience est le nom que chacun donne à ses erreurs ». Forts de cette expérience, nous savons que ça sera mieux l'année prochaine. »

Ce témoignage reflète parfaitement les situations auxquelles sont confrontés les personnels de direction, très attachés à la réussite de l'accueil de ses élèves, même si celui-ci se fait dans l'urgence.

Une autre collègue, à Vichy cette fois (Allier), qui dispose depuis 10 ans d'une UPE2A dans son établissement, témoigne des difficultés nouvelles rencontrées face à l'arrivée de jeunes mineurs isolés qui relèvent plus de l'illettrisme et de l'alphabétisation que du FLE. Cette hétérogénéité dans le groupe, où les jeunes sont de plus en plus nombreux, devient difficile à gérer. Ces arrivées à flux constant imposent une autre prise en charge, notamment en créant des groupes à besoins différents (FLE débutant, FLE intermédiaire, FLS, NSA, Illettrisme/alphabétisation) et donc nécessairement des moyens supplémentaires.

Au-delà de la question financière (dispositifs ouverts, heures abondées...), il reste celle des ressources humaines. En effet, nombre de collègues sont volontaires pour intervenir mais le font trop souvent sans formation. Le témoignage de cette collègue qui a accepté de prendre en charge un dispositif est éloquent :

« Professeure certifiée de SVT, j'ai, sur la base du volontariat, accepté de prendre en charge la classe de 14 élèves de l'UPE2A qui s'est ouverte au mois d'octobre dans l'établissement. Je n'ai aucune formation pour enseigner avec ces élèves. Ma seule expérience remonte à mon premier poste en région parisienne où j'avais en inclusion des élèves allophones. Le travail mené avec ces élèves avait été pour moi enrichissant car il m'avait permis de revoir ma façon d'enseigner en axant davantage mes activités sur la maîtrise de la langue plus que sur le contenu disciplinaire. Ici, la situation est différente, les élèves sont ensemble pour une séance de 1 heure 30 étiquetée « SVT ». Le créneau n'est pas le plus propice car c'est en fin de journée et j'ai vite constaté la fatigabilité des élèves.

J'ai été rapidement confrontée à diverses difficultés :

- l'absence de repères spatio-temporel pour ces jeunes (compréhension de leur emploi du temps et localisation dans l'établissement).
- le vécu des élèves : passé douloureux les affectant, méconnaissance du système éducatif et de la posture à tenir en classe (certains n'ayant jamais été scolarisés).
- la barrière linguistique avec une importante hétérogénéité à l'oral : certains pouvant communiquer avec un petit lexique de mots français, pour d'autres en anglais ou le plus souvent ne connaissant que l'arabe ; mais aussi à l'écrit : système d'écriture différent voire inconnu. Leur réflexe étant souvent de parler en classe en arabe, j'ai imposé dans un premier temps le français ou éventuellement l'anglais. Je me suis appuyée sur deux élèves plus compétents dans le groupe pour opérer d'éventuelles traductions.
- l'absence de matériel pour les élèves dans un premier temps puis sa gestion (organisation d'un classeur, tenue d'un cahier...).
- le contenu des séances : quelles notions disciplinaires aborder et Comment ? Je me suis donc tournée vers les programmes du cycle 2 et des enseignants du primaire m'ont prêté des ressources. Il a fallu que j'essaie de proposer des activités simples, pas trop infantilisantes, ma discipline n'étant qu'une entrée pour permettre un enrichissement du vocabulaire. Le CASNAV qui est intervenu dans notre établissement pour 2 demi-jour-



nées de formation nous a proposé des outils et techniques pour adapter au mieux nos enseignements.

Cette expérience est pour moi enrichissante même si je tâtonne encore beaucoup. Les élèves se montrent motivés et reconnaissants. J'ai plaisir à les voir progresser dans la langue.

Par ailleurs, ce travail est chronophage et s'ajoute au travail de gestion des classes ordinaires. Les séances de cours demandent beaucoup d'énergie.

Pour que cela fonctionne au mieux, il faudrait instituer un moment de concertation dans la semaine afin de faire le point sur l'évolution des élèves mais aussi sur les notions abordées par chaque enseignant pour éviter la redondance et leur donner des repères communs. Pourquoi pas envisager un fil conducteur ou un travail commun avec démarche de projet ?

J'ai toutefois quelques inquiétudes par rapport à l'avenir :

- Deux nouveaux élèves arrivants courant novembre, comment les inclure au mieux ?
- Le groupe « classe » va-t-il pouvoir fonctionner face à une telle hétérogénéité d'âges, de compétences ? Certains élèves progressant plus vite, la différenciation va être incontournable. Pour cela, avec des élèves encore non autonomes, il faudra envisager des groupes de « niveaux » ce qui suppose des moyens en termes d'heures allouées au dispositif.
- Est-il judicieux d'inclure ces élèves rapidement en classe ordinaire ? Disposeront-ils à l'issue de cette année d'un champ lexical suffisant pour suivre en classe ordinaire ? »

Les difficultés rencontrées et les interrogations légitimes que se posent les enseignants confrontés à cette réalité sont importantes et demandent un accompagnement réel.

Si l'académie de Clermont-Ferrand s'est aujourd'hui mise en ordre de bataille pour accueillir au mieux les élèves nouvellement arrivés, et ce quel que soit le territoire sur lequel ils se trouvent, il n'en reste pas moins vrai qu'aujourd'hui des efforts sont encore à faire, notamment dans la formation des personnels ayant la charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

La SEGPA, une « structure pédagogique ressource » de l'école inclusive

Arnaud Lannon est directeur-adjoint de SEGPA au collège Pablo Picasso de Saulx-les-Chartreux (Essonne) depuis deux ans. Il a une vision pragmatique et dynamique de cet enseignement adapté. Olivier Beaufrère a recueilli ses propos.

POUVEZ-VOUS NOUS PRÉSENTER L'ORGANISATION DE LA SEGPA DE VOTRE ÉTABLISSEMENT ?

La SEGPA est une structure de l'ASH, présente dans le collège. Elle a son propre RNE, ses propres ressources humaines, matérielles et financières qui lui procurent une certaine autonomie. Depuis la réforme de 2013, son image isolée et ses pratiques intégratives ont évolué pour refonder une école plus juste et inclusive. La Segpa participe aujourd'hui pleinement à l'élaboration de la DHG de l'établissement, à son exercice budgétaire et à sa dynamique pédagogique. Les classes restent à effectif réduit, 16 élèves maximum, avec des professeurs PE, PLP et de plus en plus de PLC du col-

lège qui assurent des enseignements généraux et professionnels adaptés de la 6^e à la 3^e. Une pédagogie différenciée et de projet, basée sur une évaluation des besoins, conduit à une individualisation des parcours permettant à l'élève de s'impliquer et de s'orienter, armé et serein, vers la voie professionnelle. Le pilotage de la SEGPA est assuré par le directeur adjoint chargé de SEGPA, sous l'autorité du principal. Son rôle est indispensable dans l'équipe de direction et j'exerce cette fonction depuis deux ans au collège Pablo Picasso. J'étais auparavant coordonnateur d'Ulis en LP pendant quatre ans, et mes huit premières années, PLC de SVT en poste spécifique dans une clinique accueillant des lycéens et étudiants souffrant de troubles psychiques graves et persistants.

COMMENT CARACTÉRISERIEZ-VOUS LE PUBLIC DES ÉLÈVES DES CLASSES DE SEGPA ?

Les élèves accueillis en SEGPA sont en situation de très grande difficulté scolaire. Ils ne maîtrisent pas toutes les compétences et les connaissances du Cycle 2, et leurs lacunes rendent l'acquisition de celles prévues par le Cycle 3 d'autant plus complexe. Dans des conditions de scolarisation ordinaires, sans adaptation ni aménagement, ils se retrouveraient encore plus en difficulté, dès leur arrivée dans le secondaire, et progressivement, ils décrocheraient. Les limites de la Segpa reposent sur les potentialités de l'élève à suivre une scolarité adaptée au collège.

QUELLES SONT LES DIFFICULTÉS DE CES ÉLÈVES ?

La circulaire n° 2015-176 sur les SEGPA est très claire : elle « n'a pas vocation à accueillir des élèves au seul titre de troubles du comportement ou de difficultés directement liées à la compréhension de la langue française. » Les difficultés peuvent relever du handicap avec PPS, de troubles Dys avec ou sans PAP, de troubles cognitifs et/ou comportementaux sans mise en danger de soi et d'autrui... et se cumuler. Les profils et les difficultés sont vraiment très hétérogènes.

Le dénominateur commun de ces élèves reste une situation de très grande difficulté dans l'acquisition et la consolidation des apprentissages fondamentaux.

COMMENT SONT IMPLANTÉES LES CLASSES DE SEGPA DANS LE COLLÈGE ?

Du point de vue organisationnel, trois bâtiments constituent le collège et la SEGPA s'étend sur les trois. Mon bureau se situe dans le premier bâtiment avec l'équipe de direction, l'administration et des salles de cours. Deux classes sont dédiées aux enseignements généraux de la Segpa au milieu d'autres salles de cours et la vie scolaire dans le deuxième. Enfin, le dernier bâtiment abrite les ateliers professionnels de la SEGPA (HAS et PI) et des salles occupées par des PLC et leurs classes. L'établissement accueille aussi des élèves en situation de handicap moteur et d'UPE2A.

COMMENT L'INCLUSION SE MET-ELLE EN PLACE EN SEGPA ?

Nous osons, la direction et les enseignants s'impliquent. Les emplois du temps des élèves sont modifiables à n'importe quel moment, par classe, par groupe ou individuellement dans l'année. Des alignements par discipline sont possibles grâce à *Pronote*. Cette

année, nous avons pu aligner le bloc sciences SVT/PC/Technologie en 6^e avec du enseignement PES/PLC et PLP/PLC. Les enseignants s'y retrouvent pédagogiquement : ils échangent leurs conseils, leurs points de vue, adaptent leurs pratiques, construisent ensemble leurs séquences, leurs évaluations, leurs appréciations sur les bulletins. Même si cela coûte cher en HSA à la SEGPA, la mutualisation des moyens autorise une inclusion multidirectionnelle, de la SEGPA vers le collège et du collège ou de l'Ulis ou de l'UPE2A vers la SEGPA. Les classes de SEGPA peuvent par exemple participer aux projets inscrits dans le projet de l'établissement, et la SEGPA peut naturellement proposer du soutien, des mini-stages ou une inclusion pour un élève qui serait en très grande difficulté scolaire dans la voie générale. Pour les autres niveaux, nous faisons des inclusions par discipline, l'élève a un emploi du temps aménagé, individualisé, construit en concertation avec lui, sa famille et l'équipe pédagogique.

PRATIQUEZ-VOUS LA PÉDAGOGIE DE PROJET DANS LA SEGPA ?

Je dirais que c'est presque une question de déontologie. L'enseignant impulse avec sa pédagogie et anime les élèves pour atteindre des objectifs pour lesquels ils se sentent concernés. Cela donne un but et un projet. Pour le directeur adjoint chargé de SEGPA, c'est pareil. Il impulse et anime les enseignants et les élèves de la même manière. La pédagogie de projet et l'analyse des besoins créent du sens et de l'adhésion.

LA SEGPA PREND-ELLE SA PLACE DANS LA LIAISON ÉCOLE-COLLÈGE ?

Des situations de grande difficulté scolaire sont parfois repérées dès la fin du CE2 et si les difficultés persistent une pré-orientation vers les enseignements adaptés peut se poser et doit se préparer jusqu'à l'entrée du jeune en 6^e. Le directeur adjoint et les PE participent au relais des bonnes informations dans les écoles élémentaires et auprès des parents. Je réponds présent à un maximum d'équipes éducatives, d'ESS et aux demandes de visites de la SEGPA. Les écoles demandent aussi des nouvelles



de leurs anciens élèves. Ces pratiques créent du lien entre les écoles élémentaires du secteur, la SEGPA et le collège.

COMMENT SONT AFFECTÉS LES ÉLÈVES ?

Au 2^e trimestre de CM2, le conseil des maîtres peut proposer une pré-orientation vers les enseignements adaptés aux responsables légaux des élèves concernés. S'ils sont d'accord, un dossier de saisine est constitué puis transmis à l'inspecteur de circonscription qui donne son avis et confie l'instruction à la Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés (CDOEA). S'ils ne sont pas d'accord, le passage en classe de 6^e ordinaire est appliqué. Une affectation en 6^e SEGPA relève de la compétence exclusive de l'IA-DASEN, après avis de la CDOEA et réponse favorable des responsables légaux. La Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) se substitue à la CDOEA pour les élèves en situation de handicap.

Pour les élèves qui n'ont pas été pré-orientés et qui se retrouvent au collège, le conseil de classe peut proposer, au 2^e trimestre de la classe de 6^e, une orientation vers les enseignements adaptés.

À l'école élémentaire comme au collège, un bilan psychologique doit être établi par un psychologue de l'Éducation nationale. Il fait partie des éléments étudiés en CDOEA ou CDAPH.

QUELLES SONT LES ORIENTATIONS POSSIBLES APRÈS LE COLLÈGE ?

Deux possibilités s'offrent aux élèves sortant de 3^e SEGPA : une formation initiale et continue en LP ou EREA, ou une formation par l'apprentissage en alternance entreprise/CFA. Ils sont généralement en situation de réussite car ils se sont familiarisés avec le milieu professionnel depuis deux ans. Ils connaissent déjà certains codes du monde du travail : le CV, la lettre de motivation, la présentation, la ponctualité, la tenue professionnelle, la communication avec le client, le patron, l'utilisateur, les collègues, les tâches parfois ingrates confiées lorsqu'on débute... La famille d'un élève en situation de handicap peut aussi faire

une demande d'orientation en Ulis LP à la MDPH. Dans ce cas, nous l'accompagnons avec l'enseignante référente.

COMMENT DÉFINIRIEZ-VOUS LA PLACE DU DIRECTEUR DE SEGPA DANS L'ÉTABLISSEMENT ? COMMENT ASSUREZ-VOUS LE PILOTAGE DE L'ÉQUIPE DE SEGPA ?

Même s'il n'est pas PERDIR, le directeur adjoint chargé de SEGPA fait partie de l'équipe de direction. Il doit être autonome autant que possible et solliciter le chef d'établissement en cas de besoin. Sa relation est privilégiée avec le principal adjoint pour tout ce qui concerne l'organisation des emplois du temps et les actions du collège. Il est sur le terrain, participe au respect du règlement intérieur sans privilège pour les élèves de SEGPA. La Vie Scolaire s'investit autant que pour n'importe quel autre élève de l'établissement. Lorsqu'il y a confusion entre adaptation et non-respect du cadre, le directeur adjoint intervient dans la vie scolaire d'un collégien de SEGPA.

Concernant le pilotage de l'équipe de SEGPA, nous avons deux heures de réunion hebdomadaire avec ordre du jour en équipe, en dehors desquelles je reste le plus disponible et opérationnel possible. Un compte rendu leur est envoyé pour fixer le cadre des actions mises en œuvre

et les rôles de chacun. Je cherche à créer du lien entre les enseignants, les enseignements généraux et professionnels, du sens pour eux, les élèves et l'établissement. C'est ainsi que nous avons pu développer l'inclusion et mettre en place le DNB professionnel dans l'établissement.

ENVISAGEZ-VOUS UN NOUVEL AVENIR POUR LES SEGPA ?

La SEGPA est devenue une structure ressource pour les écoles élémentaires et le collège, pour tout ce qui concerne la grande difficulté scolaire et les besoins éducatifs particuliers des élèves. Ses moyens pourraient être mutualisés avec les Ulis et les LP d'une part pour construire une école encore plus inclusive sur le territoire, et d'autre part pour maintenir une bonne qualité d'enseignement. L'équipement et la maintenance des plateaux techniques sont primordiaux pour les SEGPA et les nôtres sont très visiblement vieillissants. Faire pratiquer les élèves en LP pour rendre les filières professionnelles plus concrètes, introduire du enseignement entre PLP de SEGPA et PLP de LP permettraient de renforcer la liaison collège - LP et mieux préparer les élèves dans leur choix d'orientation. N'ayons pas peur d'essayer et de penser une organisation, une coordination impliquant conventions et mobilité des élèves. □

Propos recueillis par Olivier BEAUFRÈRE



Accueillir un enfant intellectuellement précoc ce n'est pas travailler que pour lui, mais p des élèves qui ont besoin d'aménagement

Florence Pâris
est référente EIP au
Rectorat de Paris.
Elle prépare le
« colloque EIP 2019 »

Les enfants intellectuellement précoces ou à haut potentiel représentent 2 à 3 % de la population scolaire dans toutes les catégories sociales. Ce sont avant tout des enfants avec un fonctionnement intellectuel différent dont les tests de QI mettent en évidence un potentiel hors normes. Ces enfants présentent un rythme de développement intellectuel supérieur à la norme définie pour les enfants du même âge. Encore trop souvent, ils sont en situation d'échec scolaire relatif ou massif, voire en décrochage. Leurs profils sont variés et singuliers mais présentent des constantes qu'il convient de repérer pour améliorer leur prise en charge. L'information sur la précocité intellectuelle, ses signes identifiables et les réponses à apporter nécessitent la mobilisation de toute la communauté scolaire et des familles.



Voici les derniers textes en faveur de ces élèves singuliers :

- Circulaire n° 2012-119 du 31 juillet 2012, MEN - DGESCO (réfèrent EIP dans chaque académie)
- BO n° 15 du 11 avril 2013 : (Éduscol propose un module de formation à cette problématique)
- Circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014, annexe XII :

(aménagements pédagogiques nécessaires, PPRE ou PAP)

Depuis la rentrée 2017, l'académie de Paris a mis en place une cellule académique EIP pilotée par la directrice académique des services de l'Éducation nationale, chargée des lycées et de la liaison avec l'Enseignement supérieur, et animée par la référente académique EIP. Cette cellule s'adresse aux élèves identifiés EIP de Paris, de la maternelle au lycée. Une commission académique spécifique étudie les situations de ces élèves en difficultés particulières. Un groupe de travail élabore une boîte à outil spécifique pour l'accueil et l'accompagnement des élèves EIP en classe ordinaire. Une page internet a également été créée pour partager informations et ressources pédagogiques : <https://www.ac-paris.fr/portail/eip75>

L'organisation de colloques représente un temps fort qui vient compléter les actions de formation menées dans les établissements scolaires des premier et second degrés. Le premier a eu lieu en avril 2018 et a permis de rassembler un plateau d'universitaires de renommée internationale mais également d'acteurs de terrain.

Cette année, le « colloque EIP 2019 », est coorganisé avec le ministère de l'Éducation nationale. Il se déroulera dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne et permettra de sensibiliser

oche,
pour l'ensemble
des

des acteurs de toutes les circonscriptions, collèges et lycées de l'académie de Paris, et de l'ensemble des académies de France via le Plan National de Formation.

L'objectif premier de ce nouveau colloque est de donner des informations précises et diverses à travers l'exposé du fruit des recherches en cours mais également des expériences menées sur le territoire. Cette journée générera, comme la précédente, de nombreuses interrogations chez chacun et permettra, nous le souhaitons, d'appréhender de façon plus éclairée et plus constructive, au sein de chaque équipe éducative, l'accueil des élèves intellectuellement précoces.

Il faut donc retenir que, l'accompagnement de la scolarité des élèves à haut potentiel est évolutif. Il porte, en lui, la nécessité du partage des bonnes pratiques, des outils et des documents que chacun pourra consulter ou devra inventer pour répondre aux besoins des EIP dont il a la charge.

Les suggestions préconisées et les stratégies pédagogiques mises en place pour ces élèves peuvent être également utiles pour mettre en place des actions de remédiation en direction de tous les enfants à besoins éducatifs particuliers mais aussi pour les élèves ayant des difficultés vis-à-vis des apprentissages scolaires. Elles sont ainsi profitables à tous les élèves quel que soit leur profil. Quand un enseignant, une équipe pluridisciplinaire, sous le pilotage et l'impulsion du chef d'établissement réfléchissent à la mise en place d'aménagements pédagogiques, ils ne travaillent pas « pour un seul élève » mais pour la majorité !

Paroles d'AESH : quelle vision d'un « métier » bien méconnu et peu reconnu ?



Sandrine Aubert est AESH au collège Samuel de Missy, à La Rochelle (Charente-Maritime). Passionnée d'éducation, très investie au service des élèves en situation de handicap et profondément empathique, elle a un parcours atypique qui lui donne un regard particulier sur son quotidien au sein du collège.

Comment définiriez-vous, avec vos mots, les missions quotidiennes qui vous sont confiées auprès des élèves que vous accompagnez ?

Naturellement, mes mots se calqueraient sur les missions officielles dévolues aux AESH : compenser le handicap de l'élève en dosant l'aide humaine apportée, là où il le faut. Il s'agit pour moi d'aider l'élève

à construire l'autonomie qu'il aura en tant qu'adulte. Le danger à éviter est ce que j'appellerai « l'assistanat », ne pas trop faire à sa place, lui laisser sa part d'autogestion, trouver le bon équilibre. Le travail que je fais me convient parfaitement. C'est un compromis entre mes études de psychologie et les connaissances que j'ai du métier de professeur. Ce que j'apprécie par-



ticulièrement, c'est la dualité du rapport privilégié avec l'élève. On peut prendre plus de temps pour oraliser, reformuler, être plus efficace dans l'aide apportée.

Très pratiquement, comment se déroule pour vous une heure de cours ?

Une heure « typique » pour moi commence très classiquement par aider l'élève à gérer son organisation : sortir son matériel, allumer son ordinateur. Mais ensuite la tâche principale qui m'est dévolue est de l'aider à se recentrer sur lui-même. Ce n'est toutefois pas mon élève, c'est un élève de la classe. En toute prudence, il faut reformuler les consignes sans donner la réponse ou, si l'enseignant l'accepte, les explications, mais bien telles qu'il les a dites. Je ne veux pas parasiter par mes paroles le déroulement de la classe. La relation dualiste peut être dangereuse : l'élève a tendance à se tourner systématiquement vers moi. Je ne dois cependant pas être son unique référence. Ma mission, c'est aussi de valoriser le plus souvent possible le travail bien fait, sinon de pousser l'enfant à travailler, avec tact et manière. Il ne doit pas utiliser son handicap comme excuse comportementale. Là aussi il s'agit bien de doser. Son handicap est gênant pour certaines compétences, pas pour toutes. Je connais très bien l'élève qui m'est confié, je sais faire la différence, avec le temps, parce que je passe jusqu'à 20 heures ou plus par semaine à ses côtés. C'est donc beaucoup du comportemental et de la psychologie.

Comment êtes-vous devenue AESH ? Quelle formation avez-vous reçue ?

J'ai suivi une Maîtrise de psychologie du développement de l'enfant et de l'enfant handicapé. A l'université de Poitiers, cette formation était en grande partie basée sur le langage, la communication. Mon mémoire portait sur les « enfants myopathes » et les moyens mis en œuvre pour qu'ils communiquent avec leur entourage proche. Cela m'aide à comprendre que ce que j'apporte aujourd'hui est une ligne de conduite qui correspond aux stades de développement de tous les enfants, vers l'adulte. J'arrive à me situer comme aide humaine grâce à ce parcours universitaire. J'ai

aussi fait une première année de préparation à l'IUFM vers le CRPE, que je n'ai pas obtenu. Cette formation est toutefois aujourd'hui une base solide sur laquelle je peux m'appuyer au quotidien. J'ai aussi été assistante d'éducation pendant six ans, avant d'obtenir une transformation de mon contrat en CDI.

Quelles difficultés rencontrez-vous principalement dans vos missions ?

Elles sont multiformes.

Parfois, elles ont trait aux rapports avec les enseignants, dans notre collaboration en classe. Sur ce plan-là également, il est difficile de trouver un « juste équilibre ». Souvent, nous nous mettons d'accord sur ce que j'ai le droit de dire à l'enfant. « En langue, il tente de faire sans le vocabulaire dans un premier temps ; s'il bloque, tu peux lui donner une fiche de révision ». Mais cela dépend aussi de la personnalité de chaque enseignant. Il faut être un peu « caméléon ». C'est difficile car parfois ce sont des codes sociaux non explicites dans la relation avec les professeurs. C'est parfois de l'ordre du ressenti. Certains le disent explicitement, d'autres non. On a parfois des remarques en retour. En classe, je tente d'être discrète. Je fais « à la manière du professeur », pas « à sa place ».

Je commence actuellement ma 12^e année en tant qu'accompagnatrice d'élèves en situation de handicap. Parfois il y a essoufflement. Il tient au manque connu de possibilités d'évolutions du poste, au salaire plus que modeste, au manque de reconnaissance de notre statut d'AESH. J'aimerais parfois que nos supérieurs hiérarchiques viennent nous évaluer sur place, dans les classes, comme pour les enseignants. Toute critique est constructive pour nous aider à avancer. Je préfère qu'on me dise ce que je fais mal pour progresser et aider au mieux l'élève.

Il y a bien sûr aussi le manque de formation. La formation initiale est courte, si nos études nous ont permis d'avoir des bases solides, c'est possible, sinon c'est difficile de s'adapter à nos missions. On n'accompagne pas si facilement le handicap si on veut avoir un regard véritablement professionnel. Actuellement, je me forme seule car les formations proposées, si elles ont le mérite d'exister, me

semblent insuffisantes. L'année dernière, je suis allée de moi-même au SESSAD de Rochefort-sur-Mer pour mieux connaître les troubles dyspraxiques dont l'enfant que j'accompagne souffre. Cette année, je participe avec les enseignants du collège Missy à la formation offerte sur les troubles des apprentissages par M^{me} Bonnaud, ergothérapeute, le SESSAD dysphasie de Rochefort et l'IME du Breuil. Mais tout cela, je dois le faire en dehors de mes heures de travail sur la base du volontariat.

Nous sommes à la fois intégrés à l'équipe éducative, et pas assez d'un autre côté. Nous sommes en contact constant avec les élèves de la classe, mais nous n'avons que le statut que l'on veut bien nous donner dans les établissements. Certains chefs d'établissement m'ont demandé de participer aux conseils de classe, d'autres non. Parfois, notre avis sur l'élève en charge est écouté, d'autre fois non.

Enfin, ce qui peut aussi parfois poser problème, c'est la relation avec la famille de l'élève. Parfois, on s'épuise à créer des outils d'adaptation, mais il n'y a pas de réinvestissement dans la famille ensuite, on n'avance pas. Ça commence souvent dès l'école primaire. Il y a démission très tôt de certains parents, c'est dur à dire, mais c'est vrai. C'est comme s'il y avait un comportement d'attente très forte de la part des familles envers l'école. A fortiori quand des moyens supplémentaires sont mis pour aider un enfant en difficulté. Mais à un moment donné, il faut dire les choses : on ne peut pas tout compenser, et l'investissement de l'école n'est pas suffisant s'il n'est pas suivi à la maison. Cette situation peut toucher n'importe quelle famille, quel que soit le niveau socio-économique.

Quels outils d'adaptation utilisez-vous dans votre travail quotidien ?

Je propose mes outils aux professeurs avant de les donner aux élèves. C'est cette adaptation pédagogique que j'aime. J'aime produire mes fiches outils, des cartes mentales, des fiches de révision, des pictogrammes pour donner une consigne à l'élève, qui nous évitent de parler pendant les cours. En salle des professeurs, je laisse un « classeur outil » que je mets à disposition de tous. Ce qui sert à mes élèves comme outils d'adaptation peut servir à d'autres. □



AEFE : où va-t-on ?

La réforme de l'AEFE ressemble en ce début de mois de janvier 2019 au roman de Dino Buzzati « Le désert des tartares ». L'arrivée fracassante d'une nouvelle équipe gouvernementale en juin 2017 avait valu aux syndicalistes que nous sommes quelques sueurs froides : « on allait voir ce qu'on allait voir » ; l'Agence semblait promise à une réforme en profondeur, désignée entre les lignes comme un modèle dépassé de gouvernance, comme un outil de coopération trop coûteux.

Plusieurs missionnaires furent désignés, l'ex-ambassadeur de France au Burundi, Gerrit Van Rossum, pour identifier de nouvelles sources de financement, et la députée des français de l'étranger et ex-chef d'établissement, Samantha Cazebonne. Nous étions à l'automne 2017 et la réforme à venir ne semblait être qu'une question de mois... Un an après, les syndicalistes bien campés sur les murailles de la citadelle AEFE attendent toujours la réforme qui n'apparaît que dans l'horizon lointain du désert des tartares.



Boris FAURE, AI-UNSA



Pierre CHÂTEAU, UNSA-Éducation

LA MONTAGNE RISQUE-T-ELLE D'ACCOUCHER D'UNE SOURIS ? SANS DOUTE...

Le gouvernement est pris dans un paradoxe : Le Président et le Ministre de l'Europe et des Affaires étrangères

n'ont eu de cesse de valoriser les établissements français à l'étranger, leurs remarquables performances éducatives, au point de réclamer encore plus de ce réseau : un doublement des effectifs sans échéance claire pour l'heure, mais qui semble promettre

un renforcement de la pression diplomatique mise sur les établissements.

QUI OSERAIT, DANS CE CONTEXTE, APPARAÎTRE COMME LE DÉMOLISSEUR DU MODÈLE « AGENCE » ?

Peu d'alternatives possibles aujourd'hui quand, par exemple, la Fondation Alliance Française connaît de grandes difficultés et quand la Mission laïque ne paraît pas apte à reprendre sérieusement des établissements dans les pays où la question de la rentabilité immédiate se pose.

ALORS BILAN ?

Il semblerait que la fin de l'année 2018 ait valu l'examen de divers scénarios de réforme par l'Élysée, sans qu'aucune piste nouvelle ou innovante n'apparaisse réellement aujourd'hui dans les quelques échos officieux que nous avons entendus.

Faire du vieux avec l'ancien ? Sans doute pas non plus. À n'en pas douter,

il y a à faire mieux en matière d'organisation de la formation continue, de mutualisation, et sans doute des gains réels mais marginaux en termes d'organisation du réseau.

La réforme déjà opérée est celle des conditions d'emploi des personnels résidents. Une réforme importante menée en totale catimini, annoncée en septembre dernier, et sans que les personnels n'aient été de près ou de loin consultés. Certes, elle ne concerne que les personnels qui entreront dans le réseau, et on ne touchera pas aux contrats déjà en cours. Mais elle aurait mérité tout de même plus de pédagogie et de concertation, c'est le moins que l'on puisse dire.

Nous estimons, à l'UNSA-Éducation, le réseau de grande qualité. Et pour éviter un essoufflement notamment de l'ensemble des personnels qui lui donnent une énergie considérable, nous continuons à prôner le dialogue et une plus grande lisibilité sur son avenir à deux-trois ans, et ceux-là à chaque conseil d'administration (CA). C'est pourquoi nous allons demander à être reçu par Laurent Billy, le directeur de la mondia-

lisation qui préside le CA, afin de clarifier les contours de l'Agence dans les années à venir.

En attendant la réforme de l'AEFE, gagnons qu'aucune révolution n'attend ce réseau. Et espérons que les personnels et leurs contrats ne seront pas in fine la seule variable d'ajustement des « nouveaux tartares » des temps modernes. □

Résultats des élections

L'UNSA-Éducation et ses syndicats ont obtenu un 2^e siège au comité technique de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), grâce à un score qui augmente en nombre de voix (de 1 192 à 1 286), soit + 94 voix, en pourcentage (+ 0,33 %) et à l'effet conjugué du passage de 5 à 8 sièges.

Concernant les cinq commissions consultatives paritaires centrales, chez les chefs d'établissement (la CCPC-D), le score est clair : 5 sièges SNPDEN-UNSA sur 5 !

Encore bravo à toutes et à tous pour votre mobilisation.



Mobilité à l'étranger, statut « résident »

Suite à la circulaire mobilité parue en septembre 2018, les nouveaux collègues du réseau AEFE sur des postes de « résidents » à partir de 2019 auront deux périodes de trois ans avec possibilité pour une 3^e période.

Bien-être des directions d'établissement d'enseignement : entre passion et usure du métier



France GRAVELLE,
B.A., DESS, M.Éd., Ph.D.
Professeure en gestion de l'éducation
et nouvelle gouvernance
Département d'éducation et pédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
Gravelle.france@uqam.ca

Après avoir dirigé des établissements scolaires, France Gravelle a mené des études sur l'épuisement professionnel parmi les personnels de direction au Canada. Titulaire d'un doctorat en sciences sociales, spécialité éducation, de l'Université de Paris-Est, Professeure au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), elle est spécialiste en gestion de l'éducation et nouvelle gouvernance.

Les résultats de ses travaux sur les personnels de direction sont ici présentés, étroitement liés à sa trajectoire professionnelle et personnelle. Une expérience outre atlantique riche d'enseignements...

PASSION POUR L'ÉDUCATION...

« Jouer à « l'école » ne m'a pas permis de découvrir ce que signifiait vivre un épisode d'épuisement professionnel... Par contre, mon expérience en tant que directrice d'établissement d'enseignement québécois m'a fait découvrir en quoi il consistait... »

Plus précisément, depuis les dernières années, la fonction de direction d'établissement au Québec a été identifiée comme étant devenue lourde et complexe (travail réel), situation pouvant mener à des épisodes de stress et d'épuisement professionnel ⁽¹⁾. À vrai dire, depuis l'implantation de la gestion

axée sur les résultats (GAR) au Québec, d'importantes modifications ont été apportées à la Loi sur l'instruction publique (LIP) ayant eu un impact direct sur la tâche réelle des directions d'établissement d'enseignement (Boucher, 2016). En réalité, selon la LIP, les personnels de direction sont responsables des établissements d'enseignement qu'ils dirigent, sans pour autant en détenir tous les pouvoirs décisionnels (travail prescrit). À vrai dire, elles sont maintenant obligées d'atteindre des objectifs mesurables, prescrits par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) et d'en rendre compte à la population (Gouvernement du Québec, 2017). La loi n° 88 ainsi que le Projet de loi n° 105 ont donc fait place à plusieurs

changements en matière de gouvernance scolaire, ce qui a eu comme impact de complexifier le travail réel des directions d'établissement d'enseignement, faisant parfois place à des écarts entre le travail à réaliser et le travail ayant été réalisé. En fait, l'accroissement de la complexité des formes d'imputabilité a rendu la tâche des directions d'établissement d'enseignement plus difficile, d'autant plus qu'elles doivent maintenant rendre des comptes à la commission scolaire, aux parents ainsi qu'à la communauté (St-Germain, 2013). De plus, comme l'ont mentionné Bessette et Boutin (2010) ainsi que St-Pierre (2001), la gouvernance peut influencer le bien-être d'une population, de là l'importance de prendre en compte la lourdeur de l'appareil de l'état quant à l'augmentation du nombre de décideurs qui sont devenus, au sens de la loi, des partenaires décisionnels (parents et membres de la communauté élus). Cet article a pour objectif de présenter brièvement le parcours d'une professeure-chercheuse québécoise qui s'intéresse à l'épuisement professionnel. Les résultats des deux premières phases de l'un de ses projets de recherche seront présentés, soit ceux issus du Québec, de 2006 à 2009, ainsi que ceux émanant de la deuxième phase qui s'est déroulée en milieu scolaire franco-ontarien (Ontario), en 2016. De plus, il est à noter qu'elle compte mener la troisième phase en France, de 2019 à 2021.

ENTRE PASSION ET USURE DU MÉTIER...

À l'époque, lors de mon entrée en fonction, à titre de directrice d'un centre de formation professionnelle, j'ai reçu des

mandats spécifiques tels que l'arrimage, suite à la fusion de deux centres de formation professionnelle, tant au point de vue des pratiques administratives que pédagogiques. Il m'a fallu harmoniser et restructurer l'ensemble des politiques, règlements, pratiques et cultures au sein des deux anciens établissements d'enseignement pour mettre en place une nouvelle organisation qui a permis l'augmentation du nombre d'élèves ainsi qu'une offre de services visant l'excellence académique. De plus, en arrivant en poste, j'ai rapidement constaté que l'équipe comptait trop de personnels compte tenu du nombre d'élèves inscrits. J'ai été dans l'obligation de mettre en œuvre une stratégie pour augmenter le nombre d'élèves, et éviter des mises à pied massives ainsi qu'un déficit budgétaire. De plus, au cours de ma première année en fonction, m'a été confié un nouveau mandat qui consistait à transformer un projet pour décrocheurs en un établissement d'enseignement secondaire spécialisé et conforme à tous les articles de la Loi sur l'instruction publique (LIP). Également, le conseil des commissaires m'a mandatée, à titre de représentante de la commission scolaire, afin que je participe à la mise en place du Service régional de la formation professionnelle, issu de la volonté des quatre commissions scolaires francophones de la région de l'Outaouais, de regrouper sous une même direction les activités de la formation professionnelle. Les objectifs poursuivis par ce regroupement étaient entre autres de promouvoir et de valoriser la formation professionnelle, d'identifier avec l'ensemble des partenaires, les actions à poser pour relancer ce secteur de formation, de définir en collaboration avec tous les partenaires, les créneaux prometteurs, de discuter avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (appellation de l'époque), afin d'élaborer une offre de formation adaptée aux priorités du développement économique de la région de l'Outaouais et aux besoins de main-d'œuvre, tout en tenant compte des particularités rurales et urbaines.

Principales problématiques rencontrées

Les principales problématiques rencontrées, en cours de mandat, furent les suivantes : 1) beaucoup de résistance au changement de la part des acteurs politiques, 2) quelques employés ont préféré quitter leur fonction plutôt que de

s'engager dans la nouvelle organisation. 3) compte tenu du nombre d'établissements d'enseignement à gérer, de la distance à parcourir entre ces derniers, de l'absence d'une direction adjointe pour me seconder ainsi que de l'ampleur des mandats à réaliser, me voici à un point culminant, soit celui de vivre un épisode d'épuisement professionnel... Ainsi, après deux années et quelques mois à travailler d'arrache-pied à la réalisation des mandats qui m'avaient été confiés, après une longue période d'insomnie, j'ai ressenti le premier signe... Un malaise que je n'avais jamais ressenti auparavant... Palpitations, sueurs et douleur dans la poitrine... Bref, après ces premiers symptômes, mon médecin m'a conseillé de me reposer, car mon corps démontrait de sérieux signes d'épuisement.

Alors que j'avais toujours été organisée, positive, passionnée, me voilà devenue inerte et méconnaissable! Plus de cinq mois, seule avec moi-même, essayant de comprendre comment cela avait pu m'arriver! Plus de sourire, plus de joie de vivre, plus de gaieté, plus de passion, ni de concentration! Semaine après semaine, j'ai essayé de comprendre et d'identifier les principaux facteurs qui m'avaient conduite à vivre cet épisode d'épuisement professionnel. Après plusieurs recherches, j'ai découvert que cette thématique n'avait pas encore été étudiée au sein de la population des directions d'établissement d'enseignement des commissions scolaires francophones du Québec. Sans le savoir, je venais de découvrir (ou plutôt de vivre) le sujet de ma thèse de doctorat qui allait me conduire vers une nouvelle carrière de professeure-chercheuse d'université.

RÉSULTATS...

Il semble que les problématiques reliées au stress en milieu de travail ont augmenté de façon considérable et constituent un des enjeux majeurs auxquels doivent actuellement faire face les établissements d'enseignement (Gravelle 2009, 2017). Les conséquences qui en découlent sont lourdes et touchent, non seulement les individus, mais aussi les organisations et la société en général. Selon les données recueillies, les principaux symptômes physiques ressentis avant et/ou pendant l'épuisement professionnel s'énumèrent comme suit : insomnie, problèmes gastro-intestinaux, problème de dos et perte ou prise de poids. En ce qui concerne les symptômes psychologiques, voici les principaux qui sont ressortis en tête de liste : fatigue, anxiété, perte de confiance en soi et frustration/irritabilité. Pour ceux en lien avec les symptômes comportementaux, les troubles alimentaires, l'agressivité, la décision de quitter ses fonctions et la diminution de la productivité ont été répertoriés. Ces principaux symptômes ont été mentionnés, tant par les directions d'établissement du Québec que celles œuvrant en milieu scolaire franco-ontarien (Gravelle, 2017).

Pour ce qui est des situations professionnelles pouvant favoriser l'émergence d'un épisode d'épuisement professionnel, les participants ont auto-déclaré que la surcharge quantitative a représenté le plus haut niveau de risque. L'informatisation de la tâche a également été soulignée par des directions d'établissement d'enseignement. Concrètement, le courrier électronique est venu bouleverser le rapport au temps de réponse. Également, que ce soit au Qué-



bec ou en Ontario, l'ensemble des participants ont fait allusion à l'autorité bicéphale qui est apparue avec les changements de la Loi sur l'instruction publique ainsi que de la Loi sur l'éducation de l'Ontario. Elles ont indiqué qu'elles se sentaient de plus en plus prises entre « l'arbre et l'écorce », expression signifiant le fait que la direction d'établissement d'enseignement relève hiérarchiquement de la direction générale d'une commission scolaire au Québec ou d'un surintendant d'un conseil scolaire en Ontario, mais qu'elles se doivent en même temps de mettre en œuvre les décisions prises par les membres du conseil d'établissement (Québec) ou par ceux du conseil d'école (Ontario). En terminant, il importe de mentionner que les participants à la recherche ont également auto-déclaré qu'il semble stressant d'être responsable de la reddition des comptes de son école, au sens de la loi, sans toutefois en détenir tous les pouvoirs, étant donné que ces derniers sont distribués entre plusieurs acteurs des milieux scolaires québécois et ontarien.

CONCLUSION

Bref, les problématiques de santé reliées au stress en milieu de travail et les épisodes d'épuisement professionnel ont augmenté de façon considérable, depuis bientôt deux décennies, et constituent un des enjeux majeurs auxquels doivent actuellement faire face les établissements d'enseignement. Les conséquences qui en découlent sont lourdes et touchent plusieurs directions d'établissement d'enseignement (Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015, 2017). De plus, l'épuisement professionnel chez les personnels de direction a également un impact sur les déroulements de carrière, les périodes de reconversion et les interruptions de parcours. Bref, les aléas d'une carrière seraient mieux anticipés et accompagnés s'il était possible d'identifier les processus qui mènent à l'épuisement professionnel. En outre, la direction d'établissement d'enseignement, en tant que personnel d'encadrement, gagnerait à être mieux sensibilisée à ces problématiques dans la mesure où, pour d'autres catégories de personnel, elle assure le suivi et l'accompagnement professionnel. En renforçant les connaissances et les compétences des personnels de direction dans ce domaine, on crée les conditions de possibilité d'une vraie gestion des ressources humaines (GRH) de proximité, tout en leur procurant un bien-être au sein de leur établissement d'enseignement. Ainsi, compte tenu que l'épuisement professionnel n'a pas été analysé, à grande échelle, chez les personnels de direction œuvrant dans des établissements d'enseignement français, même si les enquêtes par questionnaires de Georges Fotinos (2008, 2017) ont toujours comporté des items sur leur rapport au travail et leur moral, l'équipe de recherche a donc priorisé la France pour mener à bien la troisième phase de recherche. L'objectif principal sera d'analyser de manière qualitative en quoi consiste l'épuisement professionnel des directions d'établissement d'enseignement. Les résultats escomptés permettront le développement de nouvelles connaissances ainsi qu'un transfert d'expériences intercontinents entre les directions d'établissement d'enseignement œuvrant au Québec et les personnels de direction français. En terminant, il est important de souligner que malgré la surcharge de travail, il est surprenant de constater que les personnels de direction demeurent des êtres passionnés par l'éducation, tout en ayant à cœur l'excellence académique des élèves fréquentant les établissements d'enseignement qu'ils dirigent! □

BIBLIOGRAPHIE

- **Bessette, L. et Boutin, G.** (2010). Impact de la « nouvelle » gouvernance sur la gestion des établissements d'enseignement. La recherche en éducation, 4, 49-59. Disponible en ligne : www.la-recherche-en-education.org/index.php/lre/article/download/42/35
- **Bessette, L. et Toussaint, P.** (2010). Professionnalisation des directions d'établissement d'enseignement au Québec. Actes du XXe de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) – section Portugal (p. 943 à 949). Disponible en ligne : http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/33728128/AFIRSEActas2013.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1498066755&Signature=%2FEa%2Bb80HwlmUR9NWk%2FIUGDgQ%3D&response-content-disposition=in-line%3B%20filename%3DFormacao_profissional_do_docente_da_educ.pdf
- **Boucher, M.** (2016). Une gouvernance de proximité dans les établissements d'enseignement québécois. Éducation Canada. Disponible en ligne : <https://www.edcan.ca/articles/une-gouvernance-de-proximite-dans-les-etablissements-denseignement-quebecois/?lang=fr>
- **Ducros, C. et Amigues R.** (2014). Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel. Formation et profession, 22 (3), 12-23. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.96>
- **Fotinos, G.** (2008). Le moral des Personnels de direction, constat, analyse, propositions. Paris : MGEN/MAIF/CASDEN/FAS.
- **Fotinos, G.** (2017). Le moral des personnels de direction des collèges et lycées en 2017. Paris : MGEN/MAIF/CASDEN/FAS.
- **Gouvernement du Québec.** (2017). Gestion axée sur les résultats. Disponible en ligne : <https://www.tresor.gouv.qc.ca/cadredegestion/gestion-axee-sur-les-resultats/index.html>
- **Gravelle, F.** (2009). Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec [en ligne]. Thèse de doctorat : sciences sociales et éducation, Paris, Université de Paris-Est. Disponible en ligne : www.theses.fr/2009PEST0058
- **Gravelle, F.** (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique du Québec ? Éducation et francophonie, 40 (1), 76-93. Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n1-ef0137/1010147ar.pdf>
- **Gravelle, F.** (2013). Formation en situation de travail des directions d'établissement scolaire du Québec... une réalité à considérer ! Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Montpellier, France. Disponible en ligne : www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/2093-formation-en-situation-de-travail-des-directions-d-e2%80%99-c3%A9tablisement-scolaire-du-qu%20c3%A9bec%20e2%80%A6une
- **Gravelle, F.** (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec... situation qui peut épuiser... La recherche en éducation, 13. Disponible en ligne : www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/issue/view/18
- **Gravelle, F. F.** (2017). La santé psychologique des directions d'écoles : situations pouvant avoir un impact sur la santé psychologique des directions d'écoles (comparaison entre le Québec et l'Ontario). Revue Administration et éducation. Disponible en ligne à l'adresse : www.afae.fr/wp-content/uploads/2017/06/gravelle-en-ligne_mars-2017.pdf
- **Maranda, M.-F., Viviers, S. et Deslauriers, J.-S.** (2013). L'école en souffrance : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. Nouvelle revue de psychosociologie, 1 (13), p. 225-240. Disponible en ligne : [https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/401/1/Maranda%20et%20al%20\(2013\)%20L%20%20%20en%20souffrance.%20recherche-action%20sur%20les%20situations%20de%20travail%20à%20risque%20pour%20la%20santé%20mentale%20en%20milieu%20scolaire.pdf](https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/401/1/Maranda%20et%20al%20(2013)%20L%20%20%20en%20souffrance.%20recherche-action%20sur%20les%20situations%20de%20travail%20à%20risque%20pour%20la%20santé%20mentale%20en%20milieu%20scolaire.pdf)
- **Pelletier, G.** (2016). L'évolution de la gouvernance en éducation : enjeux et défis. Éducation Canada. Disponible en ligne : <https://www.edcan.ca/articles/levolution-de-la-gouvernance-en-education-enjeux-et-defis/?lang=fr>
- **Poirel, E.** (2009). Les sources de stress professionnel, le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. Rapport de recherche produit pour la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et la Fédération québécoise des directions d'école (FQDE). Disponible en ligne : <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2014/02/Stress-Emmanuel-Poirel.pdf>
- **Poirel, E.** (2013). Pour de nouvelles compétences professionnelles chez les gestionnaires en administration de l'éducation : les compétences émotionnelles. Actes du Colloque de l'ADERAE : État des lieux en administration de l'éducation, recherche, formation et prospectives - 80e congrès de l'ACFAS, 13 p.
- **Poirel, E.** (2014). Stress et bien-être chez les directions d'école au Québec. Dans S. Parayre et A. Klein (dir.), Éducation et santé : des pratiques aux savoirs (p. 151-163). Paris : L'Harmattan.
- **Poirel, E., Sénéchal, C., Savoie, A., Brunet, L., Théorêt, M., St-Germain, M. et Durand, J.-C.** (2016). Professionnalisation et santé chez les directions d'établissement scolaire : entre tension du métier et construction d'une identité professionnelle. Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance (dir.), Éducation et vie au travail : Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle. Québec : Presses de l'Université Laval.
- **Poirel, E. et Yvon, F.** (2008). Le stress des directions d'établissement au Québec. Dans N. Petterson, J.-S. Boudrias et A. Savoie (dir.), Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail ? Actes du 15e congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française. CD-ROM. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- **Poirel, E. et Yvon, F.** (2009a). Étudier le stress des directions d'école au Québec : confrontation de méthodes. Actes du 2e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives. Lille, France : CIREL.
- **Poirel, E. et Yvon, F.** (2009b). Le stress des directions d'école au Québec. Rapport de recherche produit pour l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES). Montréal : Université de Montréal. 22 p.
- **Poirel, E. et Yvon, F.** (2010). Pour un renouveau des études du stress professionnel en éducation. Proposition d'une méthode mixte. Actes du Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Genève, Suisse : Université de Genève.
- **Poirel, E. et Yvon, F.** (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. Revue des sciences de l'éducation, 37 (3), 595-615.
- **St-Germain, M.** (2013). Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions membres de la FQDE. Fédération québécoise des directeurs et des directrices d'établissement d'enseignement (FQDE), Anjou, Québec. Disponible en ligne : <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2014/02/Michel-St-Germain-version-abregee.pdf>
- **St-Pierre, M.** (2001). Le partenariat décisionnel en éducation au Québec : l'institutionnalisation de rapports de force. Éducation et francophonie, 29 (2). Disponible en ligne : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs61545>

Carrière : des questions, des réponses...

Par un courrier en date du 11 octobre 2018, le SNPDEN interpellait le ministre sur plusieurs questions relatives à nos carrières et rémunérations. Le 20 décembre dernier, le ministère répondait. C'est à la lumière des mandats que les adhérents confient à l'exécutif qu'il faut relire ce courrier qui annonce l'ouverture d'une phase de dialogue au cours de laquelle nous rappellerons avec détermination nos revendications.



*Christel BOURY
secrétaire nationale
commission carrière*

MOTION 15: FAISANT FONCTION ET AMÉNAGEMENT CONCOURS MOTION 10: FORMATION

Courrier du SNPDEN au ministre, le 11 octobre 2018 / **Réponse du ministre, le 20 décembre 2018**

« L'histoire démontre que notre institution évolue quand, au plus près des établissements, des femmes et des hommes s'impliquent et soutiennent la volonté politique. Les personnels de direction sont un rouage essentiel de la réussite de tout projet dans l'enseignement secondaire [...]

[...] « je suis très sensible au rôle des personnels de direction et conscient de l'importance de leurs missions » (Concernant les questions recrutement, formation et parcours de carrière) « les premières traductions devraient être concrétisées à la rentrée 2020, avec l'évolution du concours interne [...] vers une plus grande reconnaissance de la valeur professionnelle et l'augmentation de la proportion des recrutements par voie de liste d'aptitude qui permettra de fluidifier l'accès des personnels qui font fonction. S'agissant de ces derniers un état des lieux de leur situation indemnitaire sera dressé, avec pour objectif une amélioration de leur régime à l'horizon 2020 ».

MOTION 3: PROMOTIONS A LA HORS CLASSE

« La mise en place de PPCR et la fusion des deux classes en une classe unique d'accueil ont augmenté de manière mécanique le vivier des promouvables à la hors classe. Il nous paraît indispensable que le ratio actuel soit significativement relevé afin de rendre effective la promesse ministérielle d'une promotion pour tous au cours de la carrière ».

« S'agissant de la gestion de votre carrière, la fusion des deux classes en une classe normale, par ailleurs revalorisée, [...] avec la création d'un échelon spécial au sommet de la hors classe, échelon permettant, au terme de sa montée en charge, l'accès à la HÉ à 10 % de l'effectif du corps, représente une avancée récente significative. En revanche, il convient de corriger l'engorgement au sommet de la classe normale. C'est pourquoi, j'ai demandé à la DEGRÉ de saisir le guichet unique d'une demande d'augmentation du taux de promotions à la hors classe, afin de garantir le niveau des promotions ».

MOTION 4: ACCÈS A L'ÉCHELON SPÉCIAL

« Nous souhaiterions également que soient revues les conditions, actuellement trop restrictives, d'accès à l'échelon spécial ».

« Je suis par ailleurs tout à fait disposé à examiner avec vous la question des conditions d'accès à ce nouvel échelon spécial ».

MOTION 1: HARMONISATION DES CALENDRIERS, DES PROCÉDURES DE MUTATION ET D'ÉVALUATION

« Nous souhaitons pouvoir travailler avec la DGRH du Ministère afin d'aboutir à une harmonisation des procédures d'évaluation qui fasse que les temps d'évaluation de la lettre de mission et l'évaluation prospective ne soient plus discordants et aussi que ces évaluations tiennent compte de l'ensemble des missions confiées aux personnels de direction ».

(Les compétences) « doivent être reconnues par une évaluation qu'il conviendra de repenser ».

MOTION 2: CARRIÈRES DES FEMMES

« Nous souhaitons une intervention forte de votre part en direction des académies dont les pratiques (concernant la gestion des carrières des femmes) sont, aujourd'hui, relativement hétérogènes [...] pour arriver à un traitement équitable de carrières à la fois pour les évaluations et pour les promotions ».

« En matière d'égal accès des femmes aux promotions et aux postes à responsabilités, j'ai la même attention que vous, et des instructions sont systématiquement données en ce sens par voie de circulaires ».

MOTION 14: CLASSEMENT DES ÉTABLISSEMENTS

[...] « notre organisation porte depuis 2015 l'idée d'une refonte complète du classement des établissements [...] Il n'est en effet plus acceptable que des collègues voient leur rémunération baisser à l'occasion d'une promotion [...] ou d'une baisse des effectifs qui ne peut en aucun cas leur être imputée ».

« S'agissant de la révision générale du classement des établissements [...], une réflexion sera menée dès le début de l'année 2019 avec l'ensemble des parties concernées pour examiner dans quelle mesure il est possible d'en faire évoluer les principes et les modalités afin que les compétences détenues soient pleinement reconnues [...].

MOTION 6: CLAUSE DE MAINTIEN MOTION 7: MODIFICATION DE LA CLAUSE DE PÉNIBILITÉ

« Dans l'attente d'une refonte complète de ce système, nous demandons, à minima, que les collègues dont l'établissement est déclassé puissent conserver l'intégralité de leur NBI, et non plus uniquement celle de leur BI, et ce entre deux classements. Par ailleurs, force est de constater que ces indemnités n'ont connu aucune évolution depuis leur création. Il nous semble donc nécessaire que le nombre de points d'indice les composant soit majoré de manière substantielle ».

« J'entends votre souhait de voir aussi augmenter le nombre de points de NBI, mais je vous alerte sur le fait qu'il ne me paraît pas envisageable d'obtenir une évolution rapide de ce dispositif interministériel ».

MOTION 16: COMPTE ÉPARGNE TEMPS

« Nous souhaitons une intervention forte de votre part auprès de chaque recteur afin que cessent ces fins de non-recevoir systématiques ».

[...] « En ce qui concerne la question du temps de travail, la DGRH va rappeler aux recteurs d'académie la nécessité de permettre à chacun d'exercer son droit à ouvrir un compte épargne temps s'il le désire ».

MOTION 11: INDEMNITÉS CHEF D'ÉTABLISSEMENT D'ACCUEIL ET TUTEUR

MOTION 12: IF2R MOTION 13: IMPD

(Concernant les indemnités de tuteur et de chef d'établissement d'accueil) « Nous souhaitons que ces indemnités puissent être augmentées et qu'elles correspondent à minima à l'équivalent de trois IMP ».

« S'agissant du volet indemnitaire, je vous propose d'engager courant 2019 une réflexion sur ce thème. Elle devra s'attacher à prendre en compte l'ensemble des contraintes du métier de personnel de direction, tant en termes de présence dans les établissements qu'en termes d'évolution de ce dernier ».

« Cette indemnité (l'IF2R) actuellement triennale, doit être significativement augmentée mais aussi donner lieu à un versement annuel, cohérent avec la mise en place du prélèvement de l'impôt à la source. [...] Nous souhaitons aussi une refonte de l'IF2R [...] Nous souhaitons à la fois une revalorisation de la part F mais aussi l'augmentation du montant de référence de la part R dans une fourchette triennale de 4000 à 8000 euros ».

« Enfin la réforme du baccalauréat, que notre organisation syndicale soutient, et celle du lycée à venir, vont considérablement modifier nos pratiques professionnelles, notamment en ce qui concerne les examens et concours. Il nous semble indispensable que ces missions soient reconnues et qu'une rémunération particulière soit actée pour celles et ceux qui organisent tout examen ou concours national dans les établissements scolaires ».

CAPN promotions

Nous vous avons déjà expliqué dans une lettre hebdomadaire les rocambolesques circonstances de la CAPN avortée de décembre, la surprise des organisations syndicales présentes qui s'aperçoivent que des dizaines de promotions proposées par les CAPA ont disparu de la CAPN, et la décision unanime de ne pas siéger. Puis sont venues les explications du ministère. Pression de Bercy, inattention au MEN. Heureusement, la vigilance et l'intransigeance syndicales ont ramené les chiffres de promotions aux engagements initiaux. Nous reproduisons ici les deux liminaires des deux CAPN. Nous y ajoutons quelques éléments de commentaires pour cette session de promotion 2019.

Discours liminaire CAPN promotions du 18 décembre 2018

Madame la directrice, Madame la sous-directrice, Mesdames et Monsieur les recteurs, Mesdames et Messieurs les membres de la CAPN,

Je voudrais personnellement profiter de ce temps de parole pour remercier l'ensemble de mon équipe d'élus commissaires paritaires, car si notre victoire aux élections a de nouveau été importante, une partie des élus sera renouvelée dès le mois de janvier, et nous allons voir partir quelques piliers de notre délégation. C'est un travail collectif que nous avons mené pendant ces 4 années bien remplies, et le départ de certains laissera un vide même s'ils ont déjà été appelés à d'autres fonctions... syndicales. Je voudrais au nom de tous remercier publiquement M^{me} Fernande Margarido, M. Philippe Vincent, M. Stéphane Allemand,

M. Dominique Harismendy, M. Hugues Lenoir, M^{me} Susanna Deutsch, M^{me} Aurore Méténier, M. Jérôme Naime et M^{me} Valérie Neumann pour le temps passé et le travail au sein de notre équipe. Vous noterez que l'ordre tient au nombre de mandats, et nullement à la parité. Je salue également nos deux collègues d'Indépendance et Direction qui ne siégeront plus, ainsi que M. Ville qui semble-t-il quitte la DGRH.

Nous voudrions aussi remercier vos services pour les documents préparatoires à la CAPN reçus deux week-end en amont de cette commission, et pour l'organisation d'un groupe de travail sur le passage à l'échelon spécial, qui permettent à tous les membres, et à tous les syndicats de s'exprimer, avant la tenue de la commission paritaire nationale. Il est d'ailleurs regrettable que peu d'aca-



Laurence COLIN,
coordonnatrice des commissaires paritaires

démies en aient réunis et que là où ils se sont tenus, comme ils n'ont pas donné lieu à un compte rendu officiel, les remarques émises semblent souvent avoir « disparu » ce qui remet en cause leur légitimité et leur efficacité, comme à Strasbourg. Nous en profiterons pour rappeler que le délai légal de transmission des procès-verbaux est de 1 mois, ce qui n'est respecté que dans de rares académies, et ne nous permet pas toujours d'avoir les éléments pour formuler nos propres remarques.

Néanmoins, la lecture de ceux communiqués donne lieu aux commentaires suivants.

Pourriez-vous réexpliquer à certaines académies

- comme La Martinique, les règles qui déterminent les membres autorisés à siéger pour les promotions à la Hors

Classe de façon à ce qu'ils ne demandent pas à un collègue élu en classe normale et non promouvable de sortir ?

- comme Limoges ou Nice, que les documents préparatoires doivent être envoyés à tous les membres, qu'ils soient promouvables ou non, et même s'ils ne peuvent assister à une partie de la commission, voire ne sont pas convoqués pour l'échelon spécial ?
- comme à Bordeaux, que la clause de sauvegarde pour la Hors classe ne s'applique qu'aux reçus concours C1 qui avaient DÉJÀ 6 ans d'ancienneté de personnel de direction lorsque les textes ont été modifiés, c'est-à-dire en 2017 ? Heureusement, à partir des promotions 2020 cette règle ne s'appliquera plus et nous n'aurons donc plus d'erreurs.
- que si l'ordre des propositions reste figé entre la CAPA et la CAPN en Hors classe, cet ordre peut être modifié pour l'échelon spécial et que les noms en fin de liste peuvent être intégrés en rang utile.
- Comme à l'AEFE que rien ne remplace une réunion en présentielle, et qu'un échange de mails, même nourri ne suffit pas.

Nous voudrions revenir sur plusieurs aspects des critères de promotions et notamment sur les comptes rendus d'évaluation professionnelle. Vouloir retenir le critère « objectifs dépassés » peut sembler une bonne idée, mais pose le problème de la temporalité des lettres de mission et de leur évaluation, comparée au calendrier d'occupation d'un poste. Lorsqu'un collègue est évalué pour sa lettre de mission alors qu'il est depuis moins d'un an sur un poste, l'évaluateur ne pourra pas cocher cette case et afficher des objectifs dépassés ce qui est pénalisant pour sa promotion.

Cela pose aussi la question de la date des comptes rendus pris en compte, et sur Rennes, M^{me} la rectrice répond que, je cite : « le circuit des signatures n'est pas arrivé à son terme », avec parfois 9 mois entre l'entretien et la notification au collègue, ce qui produit une inégalité entre les personnels. Et que penser, toujours sur Rennes, de règles de promotions listées par M^{me} la rectrice, et de propositions de promotions qui contrevennent ensuite aux mêmes règles car semble-t-il toute règle énoncée par

M^{me} la rectrice peut subir, à son initiative, des exceptions. De quoi nous laisser tous perplexes...

Nous aimerions savoir ce que sont devenues les fiches d'appréciation remplies par les Recteurs, et qui n'ont été communiquées ni aux représentants syndicaux, ni aux intéressés. Ont-elles été renseignées avant ou après les CAPA ? Et vous ont-elles été communiquées ? Pourront-elles servir aujourd'hui pour faire certains choix ?

Nous regrettons aussi cette année d'avoir un refus de certains Recteurs d'inscrire au moins un adjoint sur la liste des promotions à la Hors classe ; ainsi que des propositions de listes déjà complètes où l'argument pour n'accepter aucune proposition complémentaire revient à dire qu'il faudrait retirer quelqu'un de cette même liste. Peut-être qu'il serait possible de maintenir un espace un peu plus large pour un réel dialogue dans certaines académies.

Nos propos liminaires ne seraient pas complets sans quelques chiffres. Nous souhaiterions vous remercier pour les efforts demandés concernant la parité. Certaines académies ont particulièrement respecté cette règle, et beaucoup l'ont mentionnée dans leurs critères.

Nous avons bien noté les 22 promotions supplémentaires en Hors classe cette année. Cependant nous remarquons que si le ratio de promus augmente de 7,3 à 8,2 % cette année, il n'en reste pas moins insuffisant pour alimenter le vivier de promouvables à l'échelon spécial. Nous vous rappelons que le mandat du SNPDEN-UNSA prône un ratio de promotions de 25 % à la Hors Classe, et insistons sur le fait que cette augmentation est indispensable pour fluidifier les promotions et résorber l'engorgement douloureux du 10^e échelon de la classe normale, notamment pour les collègues à qui le PPCR n'a apporté aucune amélioration salariale. Nous tenons à dire haut et fort notre plaisir de constater que le PPCR, tant décrié par d'autres syndicats, permettra en 2019 à pas moins de 406 collègues d'accéder à l'échelon spécial contre 283 en 2018.

Pourrait-on savoir comment vous avez ventilé les propositions de promotions à l'échelon spécial ? Si on compare des académies qui comportent respectivement

78, 80, 80 ou 89 promouvables, elles obtiennent 18, 20, 25 et 25 promotions. D'où vient ce différentiel ? Si on exclut les DOM, nous notons qu'il vaut mieux être en poste à Orléans-Tours, Lyon ou Nancy-Metz qu'à Amiens ou Paris. Nous précisons que nous comprenons parfaitement le ratio en faveur de Créteil au vu de la particularité de l'académie et des conditions de travail.

Nous terminerons nos propos en remarquant que certaines académies se sont distinguées en proposant à l'échelon spécial des collègues promus à la Hors classe en 2018. Vous avez fait le choix de systématiquement déclasser ces collègues et de les faire sortir des listes cette année, sauf à Montpellier, où ils étaient trop nombreux, et où vous proposez de garder les 3 plus âgés afin que l'académie ne perde pas de promotions. Peut-être que cette règle aurait mérité d'être précisée aux recteurs avant la tenue des CAPA, ce qui aurait sans doute permis d'éviter cet écueil.

Mais nous ne manquerons donc pas de vous faire des propositions, dont une avec effet retraite pour l'académie de Nice, ce qui permettrait de retrouver une certaine parité et de relever le taux de promotions des principaux. Nous avons d'ailleurs bien vu que vous aviez proposé de repêcher des collègues femmes, ce qui tend à prouver que certaines académies ont encore des difficultés à atteindre cette fameuse parité. Sans doute un problème d'évaluation...

Enfin, nous espérons que l'effet mémoire sera respecté pour tous les collègues dont les noms figurent sur les propositions des recteurs, et qui n'auront pu être retenus cette année faute de possibilités. Et nous aimerions attirer votre attention sur les difficultés de promotion pour les collègues intégrés alors qu'ils étaient agrégés hors classe lors de la réussite au concours. Le PPCR aura sans doute atteint là ses limites.

En conclusion, de quels documents disposerons-nous dans le cadre de SIRHEN pour préparer la CAPN des mutations ? Cela afin de nous permettre de mieux anticiper dans ce cadre la restriction du nombre des commissaires paritaires.

Au nom de tous les collègues du SNPDEN-UNSA, je vous remercie pour votre écoute.

Déclaration liminaire CAPN du jeudi 10 janvier 2019

M^{me} la Cheffe de service, M^{me} la sous-directrice de l'Encadrement, Mesdames et Monsieur le Recteur, Mesdames et Messieurs les membres de la CAPN.

Les représentants du SNPDEN-UNSA ont hésité avant de faire une déclaration liminaire, mais si nous vous la promettons plus brève que celle de décembre 2018 car les points relevés restent toujours d'actualité, il nous semblait nécessaire de faire, officiellement, un point sur la situation.

Nous sommes les premiers à déplorer ce qui s'est passé lors de la CAPN du 18 décembre, mais nous pensons tous, être en accord pour dire que cela ne pouvait pas se dérouler autrement en raison des circonstances :

- le quorum était atteint et la séance avait donc été ouverte ;
- les documents préparatoires faisaient état d'un nombre de promotions légèrement en hausse à la Hors Classe pour un ratio de 8,2 % contre 7,3 en 2018 ;
- les déclarations liminaires se félicitaient toutes de ce gain ;
- puis votre réponse, désolée, nous annonçait, alors que de nouveaux documents étaient distribués en séance, une baisse de 53 promotions, imposée par le guichet unique.

Baisse contraire aux engagements pris en 2017, et qui garantissaient un nombre minimal de promotions à la Hors Classe, supérieur à ce qui nous était annoncé ce jour-là. Nous nous interrogeons d'ailleurs toujours sur ce qui a pu conduire à cette baisse, une erreur technique ne nous paraissant pas être la seule réponse fondée au vu du déroulement des événements.

Heureusement, suite à notre déclaration commune et à notre départ inédit de cette CAPN, les documents proposés aujourd'hui sont ceux proposés initialement.

Ou du moins, nous l'espérons...

Mais au-delà de ces chiffres, le SNPDEN-UNSA, et nous en sommes convaincus, nos collègues des autres syndicats, réaffirment la nécessité de revoir, à la hausse,

le ratio de promotions à la Hors Classe, seule possibilité actuellement de garantir au moins une promotion à tous les collègues, quel que soit leur statut à l'entrée dans la fonction. Il est impératif que de réelles discussions s'engagent avec le ministère, alors que les personnels de direction sont, non seulement sollicités, mais soumis à rude épreuve avec la mise en place du nouveau baccalauréat et les réformes du lycée et de la voie professionnelle. Les grèves de lycéens de décembre ont ajouté au stress et à la pression qu'ils subissent et les discussions autour des DGH ne s'annoncent pas aisées. Nous en avons pour preuve, le nombre de collègues qui n'ont pas pu effectuer la rentrée de janvier, et celui des mauvaises voire dramatiques nouvelles sur leur état de santé, reçues depuis quelques jours.

Sur cette note, grave mais malheureusement réaliste, les représentants du SNPDEN-UNSA nous souhaitent des débats sereins et fructueux.

La CAPN Promotions en chiffres

PETIT RETOUR CHIFFRÉ SUR LA CAPN

- **En Hors Classe**

- Il y avait 5753 promouvables soit 45 % de femmes et 55 % d'hommes.
- En académies, étaient proposés 46,4 % de femmes et 53,6 % d'hommes.
- Hors académies, 28 % de femmes sont proposées contre 72 % d'hommes, ce qui correspond au vivier, les hommes étant beaucoup plus nombreux.
- 2019 verra donc 475 promotions contre 453 en 2018, soit une augmentation de 22 promotions obtenues de haute lutte. Le ratio de promotions passe donc de 7,3 % à 8,2 %. En ce qui concerne les commentaires, nous renvoyons aux deux discours liminaires.

Nous vous rappelons que les listes issues des débats en CAPA sont validées en CAPN, sauf erreur sur la promouvabilité d'un collègue proposé. L'ordre n'est pas modifié, et le collègue en liste supplémentaire bénéficiera, l'an prochain,

de l'effet mémoire, sauf événement très particulier.

- **À l'échelon spécial**

- L'effectif actuel du corps est de 14316 personnels de direction en activité. C'est à ce nombre que s'applique le ratio de 6 % pour 2019 selon les accords du PPCR. Ce qui fait 859 personnes à l'échelon spécial.
- Actuellement, l'effectif du corps à l'échelon spécial s'élève à 453 personnels de direction. Il restait donc 406 promotions possibles au titre de 2019, alors que 1576 collègues étaient promouvables, soit 595 femmes (38 %) et 981 hommes (62 %).
- En académies, 385 promotions seront prononcées, 235 hommes (61 %) pour 150 femmes (39 %).
- Hors académies, 7 femmes seront promues (33 %) et 14 hommes (66 %).

Nous vous rappelons que l'ordre des propositions issues des CAPA pouvait être modifié en CAPN, d'où les listes supplémentaires qui avaient été demandées en CAPA.

Le ministère nous a fourni deux listes : celle des propositions des recteurs remontées à l'issue des CAPA, et une deuxième correspondant aux propositions du ministre.

En fait, une seule modification : le retrait des listes principales des collègues ayant obtenu une promotion à la Hors classe en 2018, remplacés par des collègues en liste supplémentaire, prioritairement de sexe équivalent, ou en cas de non proportionnalité, par des femmes.

Nous tenons à réaffirmer que nous ne siégeons pas en CAPN pour décider du mérite de tel ou tel collègue, et nous nous sommes attachés à défendre les collègues, partant à la retraite, qui, en position non éligible, ne pourraient pas bénéficier de cette promotion. Ce critère était encore plus important s'ils occupaient un poste dans un établissement de catégorie inférieure à la catégorie 4, car cette promotion avait un impact direct sur leur retraite et le montant de leur pension.

Il faut maintenant continuer collectivement à nous battre pour accroître le ratio de promotions à la Hors classe. La reprise des négociations est prévue pour le 24 janvier, nous serons présents pour vous défendre. □



Les fondamentaux du syndicat : l'ADN du SNPDEN

Dans le cadre d'une session de formation adressée à des militants SNPDEN, Florence Delannoy, Patrick Falconnier et Catherine Petitot sont revenus sur les fondamentaux du syndicat. À partir de quelques notes de cours, nous retraçons ici les grandes lignes des échanges qui se sont tenus lors de cette session de formation.

Aux origines du SNPDEN

Longtemps l'idée d'un syndicalisme de la Fonction publique a paru incongrue. Les premiers rassemblements professionnels de fonctionnaires et donc également d'enseignants et de personnels de direction ont pris la forme d'associations type loi 1901, avec ici ou là des « amicales ».

Ce n'est qu'après 1946 que le syndicalisme est admis dans la fonction publique. Les amicales deviennent syndicats. Il serait assez long et fastidieux de retracer le mouvement des organismes, fédérations, rassemblements qui se sont dissociés, associés, démembrés, recomposés pour aboutir au paysage syndical actuel.

Quand, en 1992, le SNPDEN est créé, la Fédération de l'éducation na-



*Florence DELANNOY,
secrétaire générale adjointe*

tionale a choisi son autonomie par rapport à la CGT depuis 1948. La FEN est composée d'une myriade de syndicats. Côté direction, le SNPDES (syndicat national des personnels de direction des établissements secondaires) fait face au SNPDLP (syndicat national

des personnels de direction des lycées professionnels). Il faut imaginer les centrales syndicales comme des galaxies, ou d'immenses agrégats d'action, de conviction, qui s'associent et s'entrechoquent. 1992 est une année charnière dans l'histoire du syndicalisme de la Fonction publique. Deux ans après la chute du mur de Berlin, les fractures nées des tensions de la guerre froide et leurs scories syndicales apparaissent en pleine lumière. La Fédération de l'Éducation nationale se sépare du SNES, et d'autres syndicats qui fondent la FSU.

De son côté le syndicalisme des personnels de direction poursuit sa marche vers un syndicat unifié pour un corps professionnel unique. Alors que dès 1969, le syndicat des personnels de direction des lycées intégrait les directions de collège, et qu'en 1984, les chefs d'établissement adjoints étaient à leur tour syndiqués par la même structure, en 1992, l'ultime fusion, celle de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel s'opère pour les chefs d'établissement et leurs adjoints.

Dès le départ, le SNPDEN s'organise pour tenir une ligne en dehors de toute tendance. À métier unique, ligne directrice unique. Les instances de concertation permettent aux adhérents de décider du cap à tenir, et à un exécutif légitime de mettre en œuvre les mandats. Au sein de la FEN, le SNPDEN rejoint l'UNSA, puisque la FEN devient UNSA-Éducation dès 1993.

De l'histoire complexe du syndicalisme des personnels de direction, apparaît nettement la constitution d'un syndicat solide dans un environnement liquide. Les profonds bouleversements sociaux, idéologiques, technologiques, géopolitiques et sociétaux qui ont marqué la fin du XX^e siècle ont instauré un ordre nouveau au sein duquel les repères

traditionnels sont à repenser. La démocratisation de l'école, la mondialisation de l'économie et du savoir, le regain néolibéral et son apparente hégémonie, ainsi que la reconfiguration, le fractionnement et la recomposition permanente des identités sur les réseaux sociaux sont autant de facteurs de « liquidité » de l'environnement.

La construction syndicale est un moyen de poser des repères dans ces environnements labiles et parfois anxiogènes. C'est ainsi que le SNPDEN entend rénover le syndicalisme et le porter vers un pragmatisme réformateur.

Pratiques du SNPDEN : un réformisme pragmatique

Le SNPDEN ne s'est pas construit pour défendre un métier, il s'est constitué en même temps que ce métier, quand il ne l'a pas lui-même fait évoluer.

Tout ceci n'a été possible qu'avec une réelle éthique de la discussion. Tous les ministres, tous les IA et recteurs sont nos interlocuteurs. En ces matières il n'y a pas de couleur politique. Le syndicalisme du SNPDEN est tout naturellement apolitique. Ce que le SNPDEN promeut, c'est une professionnalité. Cette promotion, c'est précisément l'objet permanent de ses interventions dans la presse et de ses échanges avec l'encadrement de l'Éducation nationale, au sein d'une fédération qui rassemble diverses catégories professionnelles.

C'est ainsi que la construction du métier a pu se présenter comme une constante

de l'action syndicale. Le 1^{er} statut (1969) était d'emplois, et non de grades (ou classes). La création d'un corps spécifique, vieille revendication, date de 1988 (statut Monory: le corps des personnels de direction comptait alors 5 classes).

Le SNPDEN a porté seul l'idée d'un statut particulier, lié au métier spécifique de « direction », qui dépasse en l'englobant celui d'administration.

Pour imposer ses analyses, le SNPDEN a mobilisé à deux reprises (manifestations de novembre 1994 et de novembre 2006); dans la stratégie d'ensemble, les manifestations nationales ont eu un réel écho, car peu nombreuses, et employées à bon escient.

La mise en place du statut de 2001 passe dans les écoles de sciences politiques pour un modèle de mise en œuvre d'une réforme concertée.

C'est ainsi que l'action pragmatique du SNPDEN a contribué à la mise en place d'un corps de personnels de direction institué, incontesté, et très fermement installé dans le paysage éducatif français. La fusion des 2^{es} et 1^{res} classes ainsi que l'accès à la hors échelle B en 2017 parachèvent ce mouvement.

De solides valeurs

Respecter l'essence de l'action syndicale et se tenir en dehors de toute approche partisane ne signifient aucunement se tenir en dehors de tout débat sociétal. Au contraire même, l'engagement du SNPDEN puise l'essentiel de sa vivacité d'un socle non négociable de principes et de valeurs.

PERDIR PÉDAGOGUE

Tout d'abord, au niveau du métier, c'est en tant que pédagogues que les personnels de direction se sont construits. La direction n'est pas seulement administration. Pour la plupart, les chefs d'établissement sont d'anciens personnels d'enseignement et d'éducation. C'est ainsi que le SNPDEN a œuvré pour la mise en place des conseils pédagogiques, défendu le socle commun, et que désormais, notre avis est toujours pris en compte pour chaque réforme pé-



dagogique d'ampleur. Notre campagne en faveur d'un bac rénové et simplifié en est une preuve parmi d'autres. Que désormais les médias nous interpellent sur chaque réforme pédagogique paraît à chacun une évidence. Mais il a fallu pour cela construire patiemment l'image d'un métier qui va bien au-delà du travail administratif auquel voudraient le confiner certains esprits chagrins.

LA LAÏCITÉ COMME MARQUEUR BIOLOGIQUE

Le thème de la laïcité a toujours figuré dans les statuts: « Article 2: Respectueux des personnes, de leurs croyances et de leurs convictions, (le SNPDEN) veille au respect de la laïcité et de la neutralité politique »

Affaire du foulard islamique de Creil (1989): 3 élèves exclues, réintégrées, le Conseil d'État autorise les signes religieux à l'école, sauf prosélytisme ou signes ostentatoires.

Multipliation des affaires, difficultés pour les chefs d'établissement. Le président Chirac met en place une commission (Stasi), au départ plutôt défavorable à une loi. Audition du SNPDEN (Philippe Guittet), la commission conclut à des « atteintes préoccupantes » à la laïcité. La loi du 15 mars 2004 interdit de porter des signes religieux à l'école sauf s'ils sont discrets.

LE DÉBAT COMME VALEUR

Et puis il y a tous ces couples maudits (?): chefs et adjoints, hommes et femmes, national et académique, etc. autant de sujets sur lesquels le syndicat affronte la discussion tout en maintenant la ligne de sa cohésion. Toute l'histoire de notre organisation est celle d'une parfaite égalité entre chefs et adjoints: un statut, un corps, un métier, malgré les différents emplois. Question d'égalité que l'on retrouve dans la promotion d'un traitement équitable entre hommes et femmes. Car si le métier s'est féminisé, les promotions, l'accès à la hors classe, les postes les plus exposés, eux, résistent encore à la féminisation.

Enfin, entre national et académies, toute l'action syndicale repose sur un ancrage local fort. De ce point de vue, le rôle des secrétaires académiques et le développement récent des conférences nationales sont des éléments clés de la construction de la politique syndicale. □

Résultats des élections professionnelles 2018

CTMEN-CTA

1 023 211 électeurs relevant de l'éducation nationale étaient appelés à désigner leurs représentants au comité technique ministériel de l'éducation nationale.

436 321 suffrages ont été exprimés soit une participation de 42,64 %. Le taux de participation est en hausse de 0,91 point par rapport à 2014 (41,73 %).

Pas de changement dans la répartition des sièges.

L'UNSA reste la deuxième fédération avec une augmentation de 4 185 voix.

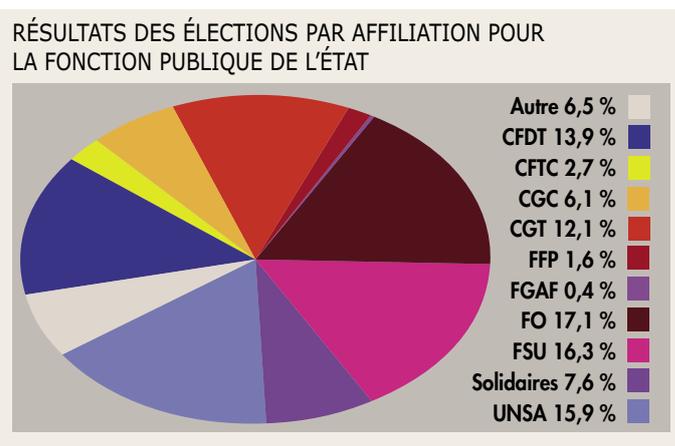
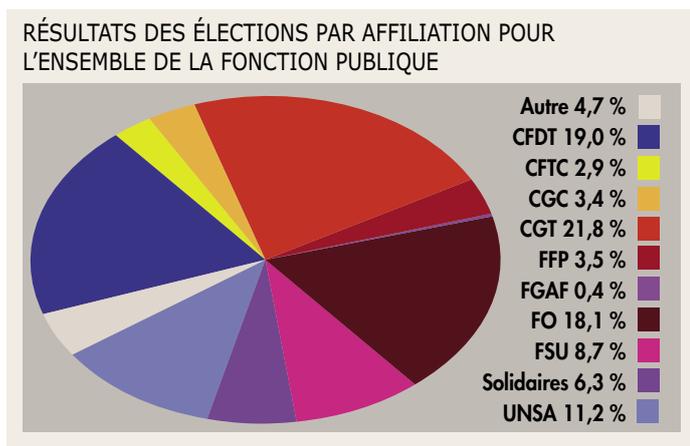


Bruno BOBKIEWICZ
secrétaire national
« communication »

ORGANISATION SYNDICALE	VOIX	POURCENTAGE	SIÈGE
FSU	143 743	34,9 %	6
UNSA	88 936	21,6 %	4
FNEC-FP-FO	56 242	13,7 %	2
Sgen - CFDT	34 593	8,4 %	1
CGT Educ'action	25 265	6,1 %	1
SNALC, SNE	24 817	6 %	1

Au niveau des CTA, l'UNSA passe de 84 204 voix cumulées à 88 392 en 2018 soit 4 188 voix de plus. Néanmoins, nous passons de 81 sièges à 80 (retour à la situation de 2011).

Pour l'ensemble de la fonction publique

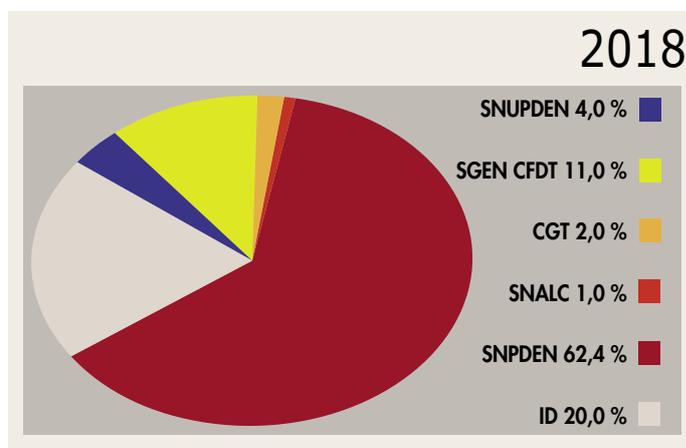


CAPN des personnels de direction

Le taux de participation reste très élevé puisque 82 % des personnels de direction ont voté. À noter tout de même un léger recul puisque nous étions à plus de 84 % en 2014.

Le SNPDEN-UNSA reste très largement majoritaire malgré une diminution du nombre de voix obtenues. Il obtient 62,4 % des voix et 5 sièges sur 7 à la CAPN. ID-FO et le SGEN-CFDT obtiennent chacun un siège.

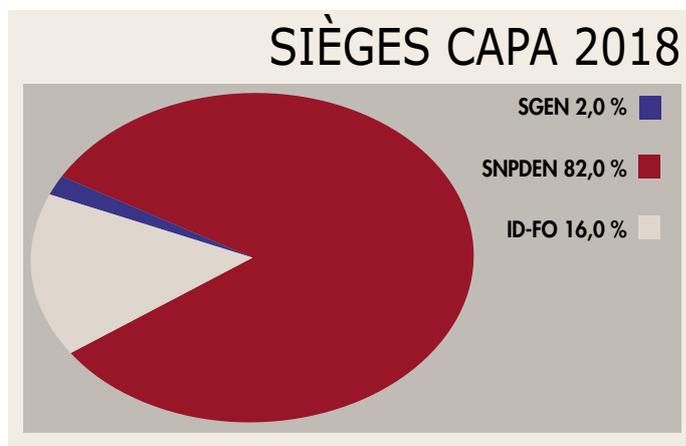
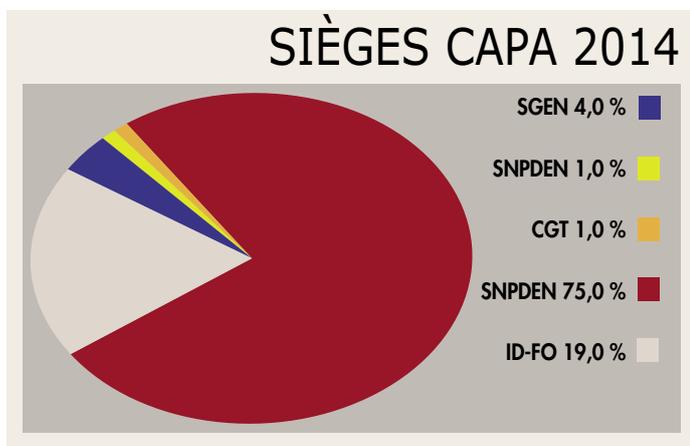
ON PASSE DE 8 SIÈGES SUR 11 À 5 SIÈGES SUR 7



CAPA des personnels de direction

LE SNPDEN-UNSA obtient 64,5 % des voix et 82 % des sièges, soit une augmentation de 7 points concernant la proportion de sièges. Le SNPDEN-UNSA siègera seul dans 10 académies. La CGT et le SNUPDEN- FSU perdent le seul siège qu'ils avaient à Rennes, Caen et en Corse. ID-FO conserve 16 sièges et le SGEN ne sera représenté que dans 2 académies sur 30.

64 % DES VOIX CAPA POUR LE SNPDEN CONTRE 62,4 % EN CAPN: + 7 POINTS SOIT 81 SIÈGES SUR 99



Une confiance renouvelée à la fois au national et en académie: charge aux élus du SNPDEN-UNSA d'être à la hauteur dans la poursuite d'une action continue, ferme mais ouverte, réformiste et tenant compte des évolutions du métier et de la reconnaissance qu'il nécessite.

Liste des commissaires paritaires nationaux

**COLIN Laurence**

Coordonnatrice des commissaires
paritaires nationaux
AEFE retour - Bordeaux - Corse - Guadeloupe -
Guyane - Martinique - La Réunion - COM
PRLP - LP HÔTELLERIE TOURISME - SERVICES -
1 Avenue R. Dorgeles - 33120 ARCACHON
Laurence.Colin@ac-bordeaux.fr

**GALLO Éric**

Aix-Marseille - Nice - Paris
PRLY - LGT THIERS - 5 Place du lycée -
13232 MARSEILLE CEDEX 1
eric.gallo@ac-aix-marseille.fr

**AUBREJAT Céline**

AEFE retour - Nantes - Rennes
ADCG - CLG PIERRE DUBOIS -
71 Rue Victor Boissel - 53030 LAVAL
celine.aubrejat@ac-nantes.fr

**HENROT Philippe**

Caen - Poitiers - Rouen
PACG - CLG FONTENELLE -
20 Rue des Requis - 76000 ROUEN
philippe.henrot@ac-rouen.fr

**BOUILLIN Laurent**

Clermont-Ferrand - Limoges - Montpellier
PACG - CLG JULES FERRY - 7 rue Jules Ferry -
15005 AURILLAC CEDEX
laurent.bouillin@snpden.net

**LASRI Djamila**

Créteil - Reims
PACG - CLG PAUL BERT -
2 rue Max Jacob - 93700 DRANCY
djamila.lasri@snpden.net

**CONRAUX Valentine**

Dijon - Grenoble - Lyon
PRLY - LYC ROSA PARKS - 13 rue Pollet -
69582 NEUVILLE SUR SAONE
valentine.conraux@snpden.net

**SEBERT-MONTELS Stéphane**

Orléans-Tours - Versailles
PACG - CLG MOULIN JOLY -
34 Rue Robert Schuman -
92700 COLOMBES
stephane.sebert-montels@ac-versailles.fr

**DESHAYS Bertrand**

Amiens - Lille - Toulouse
PACG - CLG MAURICE SCHUMANN -
Rue Gustave Coliez -
59146 PECQUENCOURT
bertrand.deshays@snpden.net

**STEPHANY Karima**

AEFE retour -
Besançon - Nancy-Metz - Strasbourg
PRLP - LP MARIE MARVINGT -
8 rue Jean Moulin - 54510 TOMBLAINE
karima.stephany@ac-nancy-metz.fr

Liste de commissaires paritaires académiques

AIX MARSEILLE		LAGADEC Isabelle	BESANCON		POLLET Corinne	CAEN		BARILLER Anne-Sophie	CLERMONT FERRAND		FRAILE Hervé
		BARD Serge			ROBINET Philippe			LE HIR Cécile			ALCOUFFE Marc
		DONATI Didier			LUCAS Yannick			SALQUE Pierre			CHABAUD Emmanuel
		LEYDET Virginie			BARADEL Patrick			VERGNAC Thierry			GATELET Nathalie
		MORIEUX Marie-France			BOULAT Christophe			LENOIR Hugues			MARTY-NAVARRE Isabelle
		PERTILLE Stéphane			DEVILLAIRS Betty			AUSSANT Dominique			PIETRIGA Christine
AMIENS		VINCENT Florence	BORDEAUX		GEHIN Christine	CORSE		DESFONTAINES Joëlle		ALBERTINI Pierre	
		BAYARD Gilles			GUILLOT Aurélie			LEBARBANCHON Frederick		MALKA Anne	
		LECLERC Agnes			BOUTHIER Marie			ORVAIN Brigitte		PERALDI Sylvie	
		PAURICHE Jérémy			ALLEMAND Stéphane			SESBOUE Jacques		TABANELLI Pascal	

CRÉTEIL		CULIOLI Marie-Christine	GUADELOUPE		KRIAT Mostafa	LIMOGES		FERARE Hubert	MONTPELLIER		CAPS Gilles
		AYAD Patrick			OLMOS Agnès			LECOEUCHE-BERT Christine			OLLIER Balbine
		GUINIER Marlene			CHANLOT Pascale			LAROUDIE Jean Philippe			CLAVERIE Hervé
		JOCK Gérard			GANE Gilles			ALARY Jean-Christophe			BRIARD Olivier
		MARZOUK Fatima			LAVENAIRE Josée			LAFFITTE Claudine			CHIKH Samira
		MHAMDI Radouane			MILOVANOVIC Antoine			SERR-TOURNIEROU Marie-Christine			LOUGE Brigitte
		NIZOU Marc			BORDERES Serge			HEINZ Gérard			MAZZEI Marie-Ange
		TYBIN Cécile			DI NATALE Lynda			ANTONI Anne			FEUGIER Manuelle
		AUBERT Marc			HOARAU Claudine			BROCHET Catherine			LELARGE Jean-Pierre
		CHOUZET Laure			VIELLEUSE Gilbert			LAURENSON Christian			SAMB Ousmane
DIJON		GEANTOT Patrick	LA RÉUNION		DECQ Fabien	LYON		SEFIL Marc	NANCY METZ		SCHNITZLER Dominique
		NAIME Jérôme			DE MARTINIS Béatrice			VENTURA Mireille			STEPHANY Karima
		FUERTES Patrick			DEBAECKE Thierry			BAUDOIN Jean-Michel			LEVEILLE François
GRENOBLE		BAUSSART Odile	LILLE		DESHAYS Bertrand	MAYOTTE		BAROTEAUX Isabelle	NANTES		AVRILLAULT Matthieu

NICE		BARBE Laurence	PARIS		GARRAUD Chantal	RENNES		CLAUDOTTE Philippe	STRASBOURG		BOUCHET Philippe
		DOUYERE Marie-Gabrielle			MARIN Emeline			DEAUBONNE Marie			AJBALI Amina
		GLOMOT Bénédicte			METENIER Aurore			DECOBERT Philippe			MARCHAND Isabelle
		LOURTIS Michel			FRANZINI Véronique			SILVEIRA David			ROTIER Bruno
		MANZI Stéphane			HONNORAT Myriam			BOISRAMÉ Dominique			TRIGOSSE Michel
		BEN CHIKH Layla			LABORDE Christophe			BLACHE Annabelle			BARREAU José
		CAMPESATO Dominique			MALLEVILLE Geneviève			DORE Nicolas			HENRY Olivier
		DAUGERON Sandrine			TOURNIER Philippe			DROUARD Thierry			PELISSIER Alexandrine
		PENICAUT Sylvie			HARISMENDY Dominique			LEGER Isabelle			CARBAJO Pierre
		PRINCIPIANO François			BOISSEAU Françoise			SENECHAL Catherine			AUTRET Julien
ORLÉANS TOURS		LAMOUREUX Joël	POITIERS		PELLETIER Fabrice	ROUEN		LAURENT Corinne	TOULOUSE		BACON Marie Hélène
		BIZEUL Dominique			VIDAL Anne			DELAMARE Frédéric			DEUTSCH Susanna
		CHARLOT Christelle			DE SCHUTTER Valérie			DRAGEE Isabelle			SAURAY Ketty
		FARGE Arnaud			BARROIS Eve-Marie			KPODEKON Crescent			SOUFI Djamila
ORLÉANS TOURS			REIMS						VERSAILLES		

Revue *Direction* : nouveau rythme !

Depuis le 1^{er} septembre 2018, et pour faire suite aux décisions prises il y a plus d'un an, la communication syndicale a évolué. La revue *Direction* trouve un nouveau rythme de diffusion avec 6 numéros par an au lieu de 10.

Chaque commission développera, comme à l'habitude, des thèmes de fond et/ou d'actualité.

Enfin, nous essaierons de développer des dossiers à l'image de celui de l'inclusion scolaire de ce numéro 262. Les rubriques habituelles et numéros spéciaux vont se poursuivre.



En complément, nous avons mis en place un nouvel outil appelé la lettre de direction hebdomadaire appelée aussi l'hebo que chaque personnel de direction reçoit à travers sa boîte académique.

Cette lettre hebdomadaire inclut toutes les semaines des informations importantes et quelques brèves utiles à notre réflexion syndicale ou notre carrière. Un certain nombre de liens sont disponibles afin de faciliter la lecture. Certains d'entre eux sont exclusivement réservés à nos adhérents qui doivent avoir accès à plus d'informations que les non-adhérents. Cet outil se veut plus moderne et dynamique et permet une réactivité plus importante grâce à sa diffusion hebdomadaire.

Quelques actualités et l'agenda de l'exécutif syndical national concluent cette lettre qui est envoyée tous les mercredis. Nous en sommes déjà au numéro 18.

The banner features a dark blue background. On the left, there is a red square logo with the text 'snp den' in white, and below it, the text 'UNSA' in red. To the right of the logo, the text 'La lettre de direction' is written in large white letters. Further right, in smaller white text, it says 'Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale'. At the bottom right, there are three links: 'Le site | Le forum | J'adhère' in white text.

Pour finir, nous maintenons la lettre de direction à destination exclusive de nos adhérents sur la boîte électronique communiquée lors de l'adhésion. Les petites brèves permettent d'avoir un point sur les dossiers sensibles du moment et sur la position du SNPDEN-UNSA. Ces lettres de direction peuvent être nationales ou académiques. □

Bruno BOBKIEWICZ, secrétaire national « communication »

Chronique juridique

Port de la barbe : signe d'appartenance religieuse ?

Le renouveau du fait religieux se manifeste depuis deux décennies par des crispations liées aux manifestations de la liberté religieuse, et dans le même mouvement, par des restrictions apportées aux modes d'expression de ces convictions. Marque de notre temps, les différends sont portés devant la justice, jusque devant le Conseil d'État (3 mai 2000, M^{lle} Marteaux), et à la Cour européenne des droits de l'Homme, à plusieurs reprises (Affaire Dogru, port du voile dans les EPLE, et notamment, port d'une croix autour du cou, CEDH 15 janvier 2013).

Les exemples qui nourrissent autant de polémiques, de débats passionnels sur la définition de la laïcité - ce mot qui « sent la poudre » - abondent (cf. revue AJDA du 6 août 2018).

Installation de crèches de la nativité dans les locaux de collectivités publiques ;

- Suppression de « menus de substitution » dans des cantines scolaires ;
- Installation d'une croix près d'une statue du pape Jean-Paul 2 érigée sur une place publique ;
- Autorisation donnée par le juge à un employeur privé de prévoir, dans le règlement intérieur de son entreprise, une clause de neutralité interdisant le port visible de tout signe politique, philosophique ou religieux sur le lieu de travail pour les salariés qui se trouvent en contact avec les clients ;
- Suppression de menus sans porc dans les restaurants scolaires de Chalon-sur-Saône, CAA Lyon, 23 octobre 2018.

Les faits : M.A. a été accueilli en qualité de stagiaire au centre hospitalier de Saint-Denis par convention avec l'Université égyptienne de Menoufiya.

« Après s'être présenté au centre hospitalier pour y accomplir son stage avec le visage couvert d'une barbe particulièrement imposante, M.A. a été convoqué par la direction de cet hôpital à un premier entretien, le 2 octobre 2013, au cours duquel il lui a été demandé de tailler sa barbe afin qu'elle ne puisse pas être perçue par les agents et les usagers du service public comme la manifestation ostentatoire d'une appartenance religieuse incompatible avec les principes de laïcité et de neutralité du service public ; que cette demande lui a été réitérée les 10 et 14 octobre 2013, sans que M.A. n'y réserve une suite favorable ; que le directeur du centre hospitalier, estimant que ce dernier ne se conformait pas aux dispositions législatives et réglementaires en vigueur, ainsi qu'il y



Bernard VIEILLEDENT,
membre de la
cellule juridique

était tenu en vertu de l'article 3 de sa convention de stage, a alors procédé à la résiliation de celle-ci. » (Considérant 7 de la Cour administrative d'appel).



Rappelons qu'il appartient au juge administratif, dans la conduite de la procédure, de demander aux parties de lui fournir tous les éléments d'appréciation de nature à établir sa conviction, en particulier pour le défendeur, de faire apparaître les éléments objectifs tendant à prouver que sa décision de résilier la convention de stage ne relève pas d'une mesure disproportionnée, voire d'une discrimination, même indirecte.

Or, si « le port d'une barbe, même longue, ne saurait à lui seul constituer un signe d'appartenance religieuse » selon le juge administratif, quelles peuvent être les circonstances, les manifestations, les marques, qui traduiraient un signe d'appartenance religieuse, d'expression d'une conviction religieuse incompatibles avec l'obligation de stricte neutralité qui s'impose à tout agent public dans l'exercice de ses fonctions ?

La direction du centre hospitalier a fait valoir que la barbe du stagiaire, décrite comme très imposante, « était perçue par les membres du personnel comme un signe d'appartenance religieuse et que l'environnement multiculturel de l'établissement rendait l'application des principes de neutralité et de laïcité du service public d'autant plus importante. »

Les demandes du centre hospitalier, au stagiaire, de tailler sa barbe perçue comme une manifestation ostentatoire d'appartenance religieuse « étaient justifiées (selon le juge) par la nécessité

d'assurer, par l'ensemble du personnel, le respect de leurs obligations en matière de neutralité religieuse. »

Également, et surtout, M.A. n'a pas nié que son apparence physique était de nature à manifester ostensiblement un engagement religieux.

Le juge statuera « que dans ces conditions, M.A. doit être regardé comme ayant manqué à ses obligations au regard du respect de la laïcité et du principe de neutralité du service public. » La sanction de résiliation de la convention a été prise, selon la Cour, au regard des nécessités du service public, et n'est pas, en conséquence, disproportionnée.

On peut s'interroger, dans l'hypothèse où « l'agent barbu » aurait dénié toute volonté de manifester un engagement religieux à sa décision de ne pas tailler sa barbe fournie, sur la conclusion qu'en aurait fait la Cour. L'invocation des principes de laïcité et de neutralité aurait-elle été suffisante si l'on retient la formulation même de la Cour : « Considérant que le port d'une barbe, même longue, ne saurait à lui seul constituer un signe d'appartenance religieuse... » ?

Le rappel du Conseil d'État, en juillet 2017, pour important qu'il soit : « les agents du service public, y compris les stagiaires au sein de ses services, doivent respecter les obligations qui s'imposent à eux. », ne s'applique pas de façon irréfutable à la situation

décrite. Dès lors, au seul motif de la perception qu'auraient les autres membres du personnel du port d'une barbe très imposante comme un signe d'appartenance religieuse, le juge pourrait-il retenir une intention subjective de manifester ses convictions religieuses ?

Monsieur Zara, Maître de conférences, établit un parallèle avec la notion « des signes dont le port ne manifeste ostensiblement une appartenance religieuse qu'en raison du comportement de l'élève. ». Cas d'un bandana, Conseil d'État, 5 décembre 2007, d'un bonnet, CE 10 juin 2009, d'une jupe CE 19 mars 2013. Dans une logique parfaitement similaire, quoique transposée implicitement, les juridictions administratives « ont déduit la destination religieuse du vêtement porté par l'agent de son comportement, lui-même de nature à révéler sa volonté de manifester, par ce port, une appartenance religieuse : ainsi, à propos d'une charlotte portée par une praticienne hospitalière en dehors des situations qui le requéraient et en évidente substitution du foulard que son employeur lui avait préalablement demandé de retirer » (TA Cergy-Pontoise, 12 décembre 2008).

Si tout signe peut devenir religieux par la volonté de celui qui le porte, il est indispensable de disposer d'éléments substantiels, éclairants, permettant de prouver cette intention, particulièrement lorsque la personne nie manifester, par ce signe, son appartenance religieuse. On relève que la CAA de Versailles a retenu, comme élément d'appréciation « des circonstances de l'espèce susceptibles de donner au signe (la barbe particulièrement imposante) une destination religieuse, la perception qu'avaient de celui-ci les autres membres du personnel » ou autrement dit « la signification qu'un nombre non négligeable de tiers donnent au signe » (AJFP juin 2018). Une telle caractérisation éloigne sensiblement de la qualification juridique.

La recherche d'une homologie avec nos établissements scolaires incite « ...à rester objectif, à garder la tête froide, à ne pas céder à la surenchère » (Observatoire de la laïcité) et à privilégier d'abord la voie du rappel des principes de neutralité de laïcité, de l'explicitation, de la médiation.



L'État de droit, c'est pas moi !

Un service académique adresse aux chefs d'établissement, dans le cadre de la mise en place d'une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ou UPE2A, un modèle de convention détonnant.

Le point qui interroge les chefs d'établissement est celui de leur responsabilité concernant les élèves qui se déplacent vers le collège d'accueil où se déroule, sous la conduite du professeur de français langue seconde, plus simplement FLS, un enseignement visant leur intégration en classe ordinaire.

Si les établissements scolaires souscrivent pleinement à cet objectif d'intégration, ils s'inquiètent cependant de la responsabilité qui leur échoit, selon les modalités du déplacement de leurs élèves, modalités audacieusement fixées

par l'autorité académique, tant pour les déplacements le matin qu'en fin de journée, et qui stipule que leurs « responsables légaux sont responsables de ce déplacement entre le domicile et le collège d'accueil (ainsi) que le déplacement entre le collège d'accueil et le domicile. »

L'article 4 de la convention définit également les déplacements sur le temps de midi vers le service de restauration.

« L'élève externe prendra ses repas dans son établissement d'origine. Lorsque

l'élève est accueilli le matin en UPE2A, son déplacement entre le collège d'accueil et son établissement d'origine pour y prendre son repas est sous la responsabilité de ses responsables légaux. Lorsque l'élève est accueilli l'après-midi en UPE2A, son déplacement pour se rendre dans le collège d'accueil, après la prise de son repas dans son établissement d'origine, est sous la responsabilité de ses responsables légaux. »

En bref, les responsables légaux d'élèves de 11 à 14 ans environ, et ne maîtrisant pas tous les ressorts et complexités d'une société qu'ils découvrent pour la plupart, deviennent responsables du déplacement de leur enfant, parfois à risque, pour des activités d'ordre pédagogique relevant de la responsabilité de l'Éducation nationale, y compris pour le retour à leur collège d'origine pour le déjeuner.

On mesurera la pathétique et inadmissible tentative de transformer des élèves pourtant demi-pensionnaires, en un statut d'externes, afin d'essayer de les soustraire aux dispositions de la circulaire 2004-054 du 23 mars 2004 portant particulièrement sur les modalités de la surveillance des élèves dans les collèges. On observera que la dite circulaire modifie à la marge la circulaire 96-248 du 25 octobre 1996.

Le pouvoir réglementaire, pouvoir dont ne sont investis ni les autorités académiques ni les chefs d'établissement, confirme ainsi la nécessité « de veiller à ce que les élèves ne soient pas exposés à subir des dommages... L'institution scolaire assume la responsabilité des élèves qui lui sont confiés. » La subtilité de cette « écriture » est d'essayer de « sortir » ces élèves, pourtant demi-pensionnaires, des dispositions réglementaires qui les concernent.

En effet, la circulaire sus – mentionnée précise : « L'obligation de surveillance doit être assurée pendant la totalité du temps scolaire, c'est-à-dire pendant toute la durée au cours de laquelle l'élève est confié à l'établissement scolaire... Le temps scolaire recouvre la demi-journée, du matin et de l'après-midi, pour les élèves externes, la journée pour les élèves demi-pensionnaires. Ces temps ne peuvent être fractionnés. La surveillance doit revêtir un caractère continu. » On ne saurait être plus clair.



Suite aux observations des chefs d'établissement sur la première mouture de la convention, le service académique leur adresse une nouvelle convention qui stipule à son article 5 : « Les parents ou le responsable légal sont responsables des déplacements de l'élève entre les établissements. » Nous ajoutons quels que soient les modalités de l'emploi du temps et l'horaire de la journée, car les quelques 15 à 20 élèves en provenance d'établissements scolaires différents relèvent d'emplois du temps divers, incompatibles.

Le service académique, après avoir tenté la conversion du statut de l'élève demi-pensionnaire en élève externe, s'affranchit, dans sa deuxième proposition de convention, des textes réglementaires, puis la soumet à l'approbation des chefs d'établissement, à leur signature.

Alors que le service académique est censé apporter des conseils éclairés pour le bon fonctionnement des établissements dans leur organisation et leur mission de service public, il conçoit des modalités non réglementaires, qui exposent gravement les chefs d'établissement, et leur demande de les adopter !

Manifestement, l'application des règles déontologiques au sein de la Fonction publique est une ardente nécessité. Nous citerons le collectif d'organisations, consulté lors de la réforme de la justice des mineurs, qui évoque « une responsabilisation à outrance de l'enfant (qui) progressivement supplante le principe de protection et d'éducation », principe que garantit la circulaire de mars 2004. □

Ouvrages parus

CONSTRUIRE UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE AU COLLÈGE, ENJEUX DE LA RÉFORME ET MODALITÉS CONCRÈTES

Mikaëla Cordonnier et Catherine Fauche, Canopé éditions, 2018, 150 p.



À la rentrée 2016, dans la douleur, et un peu au pas de course, les établissements mettaient en œuvre la réforme du collège. Dès la rentrée 2017, son caractère prescriptif était assoupli. On parle souvent des réformes au moment où il s'agit de les lancer, quand elles enthousiasment les uns, quand elles inquiètent les autres. Mais les processus éducatifs sont lents, complexes, progressifs. Le changement reste un perpétuel devenir, et loin de la mise en scène des volontarismes politiques, il advient comme se forment les concrétions rocheuses : au fil du temps.

Il peut donc être intéressant désormais que les tensions et incompréhensions qui ont accompagné cette réforme ont disparu de faire le point sur le travail qui a été mené au collège. C'est ainsi que cet ouvrage reprend la question sous l'angle de la politique éducative.

C'est surtout la partie intitulée « l'engagement de la direction dans la conduite du changement » qui a attiré notre attention. On n'y trouvera pas nécessairement de conseils ou de guide tout prêt à l'emploi pour mener dans un établissement une telle réforme. Cependant, dans la littérature scolaire, rares sont les écrits (en dehors des ouvrages spécialisés, prépa concours, métier perdir) qui décrivent les pratiques professionnelles des personnels de direction. Ainsi, la modeste phénoménologie du métier qu'esquisse cet article présente surtout le mérite d'être replacé dans le cadre plus global d'une réflexion sur la mise en œuvre d'une réforme qui a profondément tendu les relations professionnelles au sein des établissements scolaires. Et si la réforme du collège est appelée à faire date, c'est peut-être moins pour ce qu'elle change pour les élèves que ce qu'elle engage en terme de réflexion sur la politique pédagogique d'un établissement. C'est ce que confirme la partie de ce dossier consacrée aux instances de concertations et de pilotage. À l'heure où d'autres réformes d'envergures doivent être menées (lycée général, lycée professionnel, promesses d'autonomie) prendre un recul réflexif sur la réforme du collège peut se présenter comme un exercice plus qu'utile.

POUR UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ÉQUITABLE

Maryse Adam-Maillet, Aziz Jellab, Berger-Levrault, 2017, 253 p.



On connaît bien, à l'échelle macrosociologique, les effets différenciateurs de notre système éducatif, et nombreux sont les discours qui en appellent de façon abstraite à plus de justice scolaire. Tout l'intérêt de cet ouvrage réside dans l'examen qu'il propose de la notion d'équité replacée dans le contexte précis de l'EPL. Car, en plus de reprendre abondamment, et de façon très claire, les résultats les plus probants de ces dernières années en sciences de l'éducation, l'ouvrage propose une approche intéressante pour mettre en œuvre « un établissement scolaire équitable ». Ainsi, de précieux développements exposent l'importance d'une « politique linguistique » consciente et concernant tous les acteurs de l'EPL (personnels, parents, élèves).

Les champs de spécialisation des deux auteurs (élèves allophones et lycée professionnel, entre autres) leur permettent d'ancrer leurs réflexions dans une expérience concrète des espaces de rélegation scolaire. Et alors que l'on pourrait s'attendre à un énième bréviaire de déplorations et de constats accablants, tout l'ouvrage déroule la promesse de la formulation positive de son titre. Ainsi, à l'approche culpabilisatrice des défaillances de notre système éducatif, les deux auteurs substituent une approche constructive qui met en lumière les leviers dont peut disposer un établissement. Le dernier chapitre rassemble quelques outils d'autodiagnostic et de positionnement pour mettre en place une politique linguistique équitable dans l'EPL. Au-delà de ce chapitre, c'est bien l'ensemble de la réflexion qui se présente comme un précieux outil de construction d'un projet d'établissement.

ADMINISTRATION ET ÉDUCATION, POLITIQUE(S) DE L'ÉDUCATION : DES IDÉOLOGIES AU PRAGMATISME ?

AFAE, 3^e trimestre 2018, 141 pages.



On n'imagine peut-être pas à quel point cette question apparemment anodine emporte avec elle toute une philosophie politique que de nombreux événements nationaux et internationaux bouleversent et mettent à mal. Dit autrement, se demander si l'école relève du politique ou du technique, c'est aussi interroger en profondeur le pacte social qui la fonde et qu'elle est supposée faire vivre. Dans le cas français, il s'agirait de se demander ce qu'il peut advenir d'un système éducatif fondé selon une politique de l'État-Nation républicain, à l'heure où ce modèle doit se repenser non seulement dans le cadre de la mondialisation, mais également à l'aune d'un autre projet politique (que ses détracteurs dénoncent comme concurrentiel ou en contradiction avec le premier) : la construction européenne. Vertigineux.

Dans son introduction de la problématique, Alain Boissinot souligne la discordance entre le temps long du travail des politiques éducatives et le temps accéléré de la vie politique (un élève entrant en 6^e connaîtra avant son bac une bonne demi-douzaine de ministres, et peut-être encore davantage de réformes). Dès lors, se dissocient les deux dimensions de l'action éducative : avec une dimension politique lointaine, incertaine, aléatoire et une dimension plus pérenne, plus pragmatique, le terrain. C'est donc la diffraction du processus de décision, qui se ramifie, se complexifie, donne au changement ses aspects insaisissables et rhizomatiques.

Proposant une autre approche de la question, Xavier Pons esquisse un tableau qui opposerait une gouvernance chaude de l'éducation à une gouvernance froide. Du côté de la politique à froid : les fonctionnaires et les grands corps de l'état qui mettent en œuvre la politique publique d'éducation dans la durée. Plus à chaud, le fonctionnement du politique investi de façon démocratique. Là où le premier se pose la question de la gouvernance éducative, le second cède régulièrement sous la pression du populisme démocratique. Très judicieusement, Xavier Pons illustre son propos par l'exemple des mesures prises contre l'absentéisme scolaire.

En bref, encore un dossier de qualité proposé par l'AFAE. Les ouvertures sur le champ européen, comme souvent pour cette revue, alimentent utilement le débat avec l'exemple allemand ou revenant sur ces moments fondateurs pour une réflexion européenne sur les systèmes éducatifs qu'ont été la déclaration de la Sorbonne et le processus de Bologne en 1998 et 1999.

Nos peines

Nous avons appris, avec peine, le décès de :
Edmond Benayoun,
proviseur honoraire du lycée Barthou à Pau
(académie de Bordeaux)

François Boronad,
principal honoraire du collège Georges Braque
à Reims

Gaston Cottin,
principal honoraire du collège Jean Macé,
Fontenay-sous-Bois (académie de Créteil)

Catherine Desbuissons,
proviseure du lycée du Bugey à Belley
(académie de Lyon)

Albert Dubanet,
principal honoraire du collège Paul Bert à Drancy
(académie de Créteil)

Annette Entraigues,
proviseure honoraire de la Cité scolaire Vauban,
Givet (académie de Reims)

Jean Joulin,
proviseur honoraire du lycée de Vernon
(académie de Rouen)

Jean-Armel Le Gall,
proviseur honoraire de l'École nationale
de Commerce – ENCPB Bessières, Paris

Patrick Lux,
proviseur honoraire du lycée professionnel
P. de Gerde à Pessac (académie de Bordeaux)

Christian Oudet,
proviseur honoraire du lycée Nodier à Dôle
(académie de Besançon)

Rémy Pierrot,
proviseur honoraire du lycée Joseph Lot à Pontivy,
proviseur vie scolaire (académie de Rennes)

Gisèle Rondeau-Wispelaere,
proviseure honoraire du lycée polyvalent de Vizille
(académie de Grenoble)

Paul Morin,
proviseur du lycée Montaigne de Bordeaux

Nous nous associons au deuil de leurs familles.

Hommage à Edmond BENAYOUN



Une bien triste nouvelle, Edmond BENAYOUN, dernier secrétaire général du SNPDES, co-fondateur, avec le SNPDL, du SNPDEN, nous a quittés fin novembre à l'âge de 86 ans. Je veux ici lui rendre hommage et témoigner de son action de 1983 à 1992. En effet pendant cette période nous étions les secrétaires généraux des deux syndicats de personnels de direction de l'Éducation nationale affiliés à la FEN. Pour les collègues actuellement en activité qui, pour la plupart, ne l'ont pas connu, il me semble utile de faire un petit rappel historique.

En 1983, les lycées généraux et technologiques et les collèges étaient dirigés par des personnels agrégés, certifiés, PEGC ou CPE ; les lycées d'Enseignement Professionnel par des professeurs de LEP ou des CE. Les filières de recrutement étaient totalement étanches. Le recrutement était réalisé par listes d'aptitude et les personnels de direction étaient nommés sur un emploi et restaient titulaire de leur grade d'origine. C'est la raison pour laquelle existaient deux syndicats de personnels de direction au sein de la même fédération (FEN). Et bien sûr les intérêts des uns n'étaient pas toujours ceux des autres... Les relations entre collègues de lycées et de LEP étaient loin d'être au beau fixe ! Ce que chacun peut comprendre.

C'est dans ce contexte particulier que nous avons appris à travailler ensemble, au sein de la FEN, pour le bien de nos mandants.

Ce fut en 1986 la création du Baccalauréat Professionnel qui a soulevé des inquiétudes auprès de pro-

viseurs de lycée craignant pour leurs filières technologiques. Nos rencontres furent nombreuses pour calmer les esprits.

Ce fut en 1988, la création du corps des personnels de direction qui intervenait après de nombreuses réunions intersyndicales, ministérielles. Nous avons réussi, aux forceps, à décloisonner le recrutement des personnels de direction, à créer un concours leur procurant un grade et à donner à chacun les mêmes possibilités de carrière.

Ce fut en 1992, au congrès de Clermont-Ferrand, après trois années de négociations, la création du SNPDEN par la fusion du SNPDES et du SNPDL. Le syndicalisme des personnels de direction s'unifiait au sein de la FEN alors que celle-ci, organisée en courants de pensée, vivait ses derniers moments avant son éclatement.

Toutes ces évolutions, dont les personnels de direction bénéficient aujourd'hui, Edmond Benayoun les a conduites à la tête de son syndicat, avec professionnalisme, avec compétence. Il lui a fallu convaincre à l'interne comme à l'externe. Ce ne fut pas toujours facile. J'en témoigne.

Edmond était respecté par ses collègues, par l'Administration, par les ministres successifs qui ont su lui témoigner leur reconnaissance.

Nous avons perdu un grand syndicaliste.

Merci Edmond pour tout ce que tu nous apporté. Nous ne t'oublierons pas.

Michel HORY, secrétaire général du SNPDL

Pour les 20 ans du SNPDEN, Edmond Benayoun répondait aux questions de direction, et tirait de façon touchante et avec une grande humilité le bilan suivant.

Retraité depuis 19 ans, je n'aurai pas l'outrecuidance d'émettre une opinion [sur la situation actuelle des personnels de direction]. Je dirai simplement, à partir de mes observations de citoyen toujours engagé, que le mal essentiel de notre enseignement secondaire reste la profonde inégalité entre les établissements. Nul doute qu'elle doit entraîner de profondes inégalités d'exercer pour la fonction de direction. Je reste frappé par la constatation que, malgré les préventions affichées par ceux qui nous gouvernent, la situation que j'ai quittée en 1993 n'a pas évolué, et même qu'elle s'est aggravée.

Une nouvelle démocratisation reste à faire : celle qui donnera à tous les oubliés, en situation d'échec dans nos établissements, de véritables chances de s'en sortir.

En conclusion, mes derniers mots de secrétaire général à Clermont-Ferrand furent : « Bon vent au SNPDEN ». Je me réjouis que l'histoire ne m'ait pas fait mentir. ■

Rémy Pierrot, un des principaux artisans de la promotion de notre métier

LE SNPDEN A PERDU UN GRAND MILITANT

Le 1^{er} décembre dernier, Rémy Pierrot, secrétaire national « corpo » de 1994 à 1998 au sein du Bureau national, nous a quittés. Notre secrétaire général Philippe Vincent ne pouvant se rendre à ses obsèques dans le Morbihan a demandé à Philippe Guittet, secrétaire général honoraire, de représenter le SNPDEN le 6 décembre à Brillac, et de témoigner à sa famille de sa profonde sympathie.

Afin de saluer la mémoire et l'action syndicale de haut niveau de ce camarade de toujours, le SNPDEN a souhaité également lui rendre un hommage particulier dans Direction, à travers ce témoignage de Philippe Guittet, qui le connaissait bien, et avec qui il a partagé de nombreuses années d'engagement syndical.

Rémy Pierrot, un syndicaliste précurseur de notre métier

Avant de parler de ce syndicaliste, juste quelques mots pour évoquer sa personnalité.

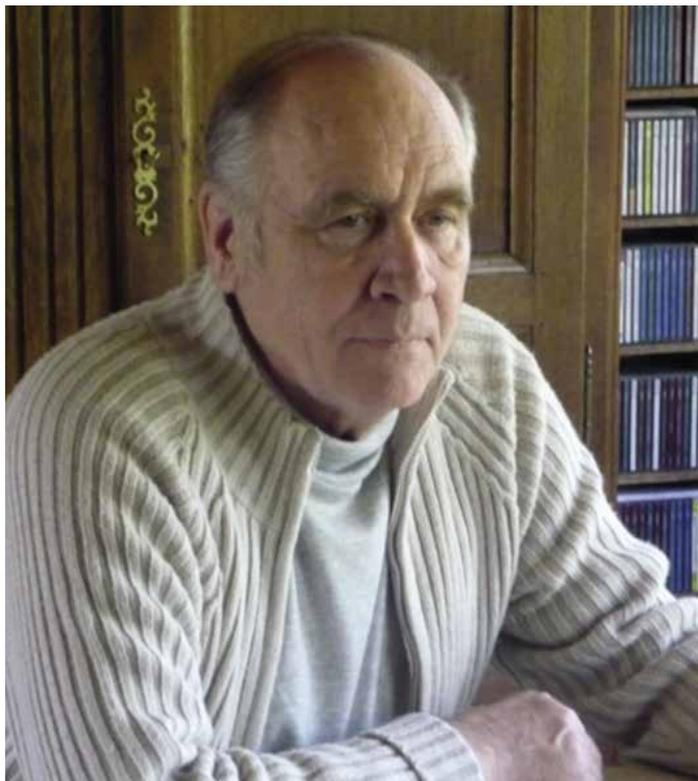
Rémy était très exigeant, très loyal et très sensible. Il savait concevoir - il avait déposé plusieurs brevets dans sa jeunesse - et construire de ses mains maison ou bateau.

C'était aussi un excellent cuisinier : j'ai eu l'occasion avec d'autres d'apprécier la saveur de ses mets, dans le golfe du Morbihan où il vivait avec Michèle, sa femme. Comme elle, et comme sa fille Cécile, il fut un grand chanteur.

Après avoir été professeur de lycée technique, il a commencé sa carrière de personnel de direction en 1981, dans les Ardennes, comme censeur, à Revin, puis à Charleville-Mézières. En 1991, il rejoint la Bretagne, à Guéméné sur Scorff, comme principal, puis en 1996, il devient proviseur au lycée Joseph Loth à Pontivy.

Syndicaliste enseignant au SNES, il occupa des responsabilités départementales.

Au SNPDEN, il occupa très rapidement des responsabilités. Membre du Bureau national (aujourd'hui ESN) jusqu'en 2002, il fut secrétaire national de la commission corpo (aujourd'hui carrière) de 1994 à 1998.



Et je veux surtout parler de cet intellectuel, syndicaliste inhabituel. Alors certes son syndicat, le Syndicat des Personnels de Direction de l'Éducation nationale, ne fait pas un syndicalisme du refus et s'inscrit plutôt dans une tradition réformiste logique pour un syndicalisme d'encadrement. À ce titre, il participa à toutes les négociations nationales qui concernaient la carrière.

Après le statut Monory de 1988, premier statut créant deux corps de personnels de direction, et les accords qui suivirent, il négocia, sous l'autorité de Marcel Peytavi, alors secrétaire général, les accords Bayrou de 1995, et ensuite le « Durafour » qui pour la première fois détachait en partie la grille indiciaire des personnels de direction de celle des enseignants.

Mais Rémy, qui était en responsabilité dans ce syndicat, voulait plus encore.

Il avait une haute conception de l'Éducation nationale, des

établissements du second degré et du rôle et des missions des personnels de direction.

Je crois pouvoir dire qu'il était marqué par les conceptions de ce que l'on appelait la deuxième gauche sous la houlette de Michel Rocard.

Depuis 1985 et les lois de décentralisation, les établissements scolaires du second degré ont une part d'autonomie, et depuis 1988, les personnels de direction, un statut, mais jamais notre administration n'avait véritablement réfléchi sur notre métier et ses redoutables conditions d'exercice jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, alors que se profilait une crise du recrutement.

Rémy a su mobiliser le syndicat autour d'une réflexion sur un projet de statut de l'an 2000, mis à l'ordre du jour par le congrès de Saint-Malo en 1996. À partir d'un questionnaire réalisé en 1997, lors d'un séminaire à Allonnes près du Mans,

dans le lycée que je dirigeais alors, une réflexion de fond s'est engagée sur le métier, la fonction, les missions de l'établissement et l'autonomie nécessaire à la prise en compte des évolutions de la société et de l'institution.

Cela a profondément marqué notre syndicat qui a continué depuis dans la démarche initiée par Rémy.

Sous la pression syndicale, le ministère, alors dirigé par Claude Allègre, jugea utile de créer une mission de concertation, de réflexion et de propositions, sous l'autorité du recteur Blanchet, qui associait, et c'était inédit, tous les acteurs du système éducatif.

Puis, après les conclusions de cette commission, ce furent, pour lui en particulier, sous l'autorité de Jean-Jacques Roméro, alors secrétaire général, trois ans de travail syndical d'une rare intensité qui a abouti d'abord à un protocole d'accord en 2000, puis au statut de 2001 sous le ministère Lang.

Pour la première fois, nous avions un référentiel qui définissait, dans le cadre de l'autonomie, les missions, les domaines d'activité et les compétences requises pour les chefs d'établissement. Un corps unique à trois classes était mis en place et le classement des établissements très largement amélioré.

Nous avons une lettre de mission à laquelle tenait tant Rémy, qui rendait enfin possible les conditions d'une évaluation.

Rémy avait aussi plaidé pour ce qui deviendra l'École Supérieure de l'Éducation nationale, pour une formation renouvelée et une validation de ce qui est devenu un mas-

ter. À partir de ce moment, une nouvelle stature était reconnue aux personnels de direction et le déroulement de leur carrière se rapprochait enfin d'autres cadres de la Fonction publique.

Mais la meilleure reconnaissance de ce travail fut celle de Céline Wiener, IGAENR, principale négociatrice pour le ministère, qui a écrit dans la Revue française d'administration publique: « Un exemple de réforme réussie: le statut des chefs d'établissements de l'enseignement secondaire ». Elle cite alors le rôle constructif du SNPDEN, mais surtout elle écrit « et eut pour compagnons de route réguliers les « négociateurs » désignés par le SNPDEN » et plus bas en note Rémy Pierrot... dont l'action tout particulièrement constructive mérite d'être saluée ».

Comprenez donc qu'avoir partagé avec Rémy ces années exceptionnelles marque à jamais, même si nous ne nous sommes malheureusement plus revus depuis des années.

Rémy a donné un véritable corpus intellectuel à notre syndicat qui perdure. Trop peu de nos syndiqués malheureusement le savent encore.

Comme le disait Philippe Vincent, notre secrétaire général, dans son hommage rendu au nom de l'ensemble des adhérents à Rémy Pierrot: « Le SNPDEN tient donc à saluer et à honorer la mémoire de notre collègue. Notre organisation sait combien elle lui doit, de même que toute notre profession et tient donc collectivement à témoigner de sa reconnaissance... ».

Philippe Guittet, ancien secrétaire général du SNPDEN (2002-2009) □