

265 octobre 2019

direction

Jean-Jacques Romero,
secrétaire général
du SNPDEN-UNSA
de 1996 à 2002

À l'épreuve !

snp
den

syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale

UNSA

Sommaire



66 HOMMAGE À JEAN-JACQUES ROMERO

Nous avons quelque peu bouleversé cette édition pour rendre hommage à Jean-Jacques Romero, secrétaire général de 1996 à 2002, qui vient de nous quitter. En plus du message de Philippe Vincent au début de son éditorial, vous retrouverez en fin de revue l'hommage que lui rend pour le SNPDEN Philippe Guittet.



27 RÉFORME DU LYCÉE

Bruno Magliulo, inspecteur d'académie honoraire, a réalisé une première analyse sur le choix des familles concernant le choix des spécialités de 1^{re} générale. L'éclairage de la commission Éducation et pédagogie vient compléter cette étude ainsi que quelques exemples d'organisation des établissements.



20 LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT ADJOINT, PILOTE PÉDAGOGIQUE

Un article d'Audrey Chanonat, membre de la commission Éducation & pédagogie qui fait état de la place des adjoints dans le pilotage pédagogique des établissements. Une nouvelle occasion de valoriser leur travail et de rappeler la nécessité de leur donner la place qu'ils méritent aux côtés du chef d'établissement.

- 6 ÉDITO
- 8 LE SNPDEN DANS LES MÉDIAS
- 12 LE POINT SUR...
- 20 ÉDUCATION & PÉDAGOGIE
- 39 VIE SYNDICALE
- 49 TRIBUNE LIBRE
- 57 ADHÉSION
- 61 CHRONIQUE JURIDIQUE
- 64 OUVRAGES PARUS
- 66 NOS PEINES



Philippe VINCENT
Secrétaire général

Les équipes
de direction
des collègues
se souviendront
de la session 2019
« brûlante » du DNB

D'épreuve
à preuve, il n'y a qu'une
syllabe d'écart mais
c'est celle qui
d'évidence fera toute
la différence pour
le SNPDEN

À l'épreuve

Douloureuse que celle de perdre brutalement notre camarade et ami Jean-Jacques Roméro, Secrétaire général du SNPDEN de 1996 à 2002 et personnel de direction émérite. Jean Jacques avait, à la tête de notre organisation, négocié le statut de 2001 qui est encore aujourd'hui le socle de notre profession, et réussi, en dépassant l'éclatement de la FEN pour conserver notre unité, à donner toute sa place au SNPDEN au sein de l'UNSA-Éducation.

Avec sa disparition, nous perdons un très grand dirigeant qui avait su par son charisme, son sens politique et sa vision syndicale faire du SNPDEN le représentant reconnu de toute une profession en l'installant comme un acteur et un interlocuteur incontournable dans le système éducatif.

Au nom de nos camarades, Philippe Guittet, qu'il avait choisi pour lui succéder comme secrétaire général, lui rend dans ce numéro de Direction l'hommage qui lui est dû.

Nous avons, nous, les personnels de direction, vécu une année scolaire 2018-2019 assez éreintante et, début juillet, l'état d'ensemble de nos collègues n'était de visu pour le moins pas brillant. Chacune et chacun (beaucoup, et les adjoints en particulier, avec la base des emplois du temps dans le disque dur !) attendaient d'évidence la pause estivale avec impatience mais aussi avec des doutes sur les possibilités qu'elle nous donnerait de nous régénérer complètement pour retrouver la force, le tonus et le dynamisme nécessaires à la reprise du collier.

Certes, on nous objectera que c'est la traduction d'une forme habituelle du tropisme très français que de ne voir trop souvent que le verre à moitié vide ! Effectivement, quand on relit les numéros anciens de cette revue, les exemples ne manquent pas d'expression de malaise, de fatigue, voire d'usure de notre profession, ce qui pourrait laisser à penser qu'il s'agit là, mutatis mutandis, d'une situation consubstantielle à l'exercice de nos métiers et de nos responsabilités.

Tenant compte des variations saisonnières, force est pourtant de constater que de mots d'ordre en mobilisations, de mouvements en épisodes violents, de grève des examens en rétention de notes, nous avons parfois vécu (et parfois les uns après les autres !) des pics de tension rarement voire jamais atteints. Dans ce contexte régulièrement chaotique et pour finir caniculaire (les équipes de direction des collègues se souviendront de la session 2019 « brûlante » du DNB), les personnels de direc-

tion ont toujours été en première ligne et ont permis, par une présence, un engagement et une loyauté sans faille, d'assurer la continuité du service public pour faire systématiquement en sorte qu'il ne soit pas porté préjudice au bon déroulement de la scolarité de nos élèves et étudiants. Cette résistance de la profession, qui nous fait collectivement honneur, a été relevée et soulignée y compris, nous le savons, aux plus hauts niveaux de l'État.

Ainsi, des organisations syndicales ont fait le choix, sans doute influencées par des gilets ou des stylos de la même couleur, de franchir, des lignes jaunes ou rouges en matière de formes d'actions revendicatives, au nom d'un refus global des réformes annoncées, et vraisemblablement pour la première fois à ce point. Certes, et nous l'avons tous constaté à des niveaux variés, ces mouvements sont restés très largement minoritaires et, par ailleurs, des fédérations, dont la nôtre, l'UNSA-Éducation, ont choisi avec responsabilité de ne pas s'engager sur cette voie du jusqu'au-boutisme.

Il n'en demeure pas moins que, même si la grande majorité des personnels ne s'est pas engagée dans ces formes extrêmes d'action, nous avons aussi bien senti sur le terrain que nombre de ces enseignants regardaient ces mouvements avec une certaine sympathie. Même s'ils ne partageaient pas cette position de refus d'ensemble et n'étaient pas prêts à descendre dans l'arène, on entendait bien, qu'à tout le moins, ils éprouvaient des doutes conséquents sur les options choisies en matière de réforme et qu'ainsi un scepticisme pessimiste l'emportait bien dans les salles des profs sur une bienveillance optimiste !

De surenchères de coups de menton en déclarations fracassantes et d'annonces catastrophiques en prédictions fatales, on doit bien aujourd'hui pourtant faire le constat d'un nouvel échec de cette stratégie d'opposition systématique qui, comme je l'écrivais dans ces colonnes il y a trois mois, constitue de fait un poison globalement mortifère pour le syndicalisme enseignant français.

Bien entendu, le ministre aurait sans doute pu ici ou là accepter propositions sensées ou amendements raisonnables et ainsi, y compris parfois avec l'UNSA, le dialogue et la négociation auraient pu l'emporter sur les blocages. Quoi que l'on nous en dise rue de Grenelle, le dogmatisme n'a pas toujours été unilatéral et des occasions d'ouverture sur des points non essentiels ont sans doute été ratées ce qui n'a pas été sans conséquence sur un grippage quasi-total au final.

Dans ce contexte terminal du front contre front, Jean-Michel Blanquer a choisi la tactique du « droit dans ses bottes » et, en particulier dans l'épisode du bac, fort du soutien de l'opinion

publique, a opté pour l'épreuve de force, arguant habilement qu'on l'y contraignait, pour finalement emporter au moins le 1^{er} voire le 2^e set !

On voit donc bien qu'il est aujourd'hui temps de passer à autre chose car les réformes se mettent en place, *Parcoursup* a fonctionné (plutôt mieux cette année que l'an dernier d'ailleurs ce qui prouve au passage qu'un dialogue constructif et une collaboration fructueuse autorisent des progrès !) et les établissements, avec une grosse charge de travail pour nos collègues avant et pendant l'été, ont fait leur rentrée dans des conditions finalement « techniquement » maîtrisées.

Nous avons donc dit au ministre en GNPD dès le 23 août que, le moment de la mise en œuvre s'imposant, il fallait rapidement donner des signes d'apaisement car les personnels de direction ne pouvaient envisager de passer une nouvelle année au milieu d'un champ clos d'affrontements sociaux permanents. Nous avons demandé que l'on retrouve (même s'il ne fut jamais gommé pour nous SNPDEN) le temps du dialogue car il y a une nécessité urgente de retour à la sérénité dans nos établissements. Enfin, nous avons réitéré notre exigence de voir s'ouvrir au plus vite une négociation globale sur les missions, le métier, les conditions de travail et le cadre de carrière de nos collègues, considérant que, presque 20 ans après le statut de 2001, un aggiornamento était plus que nécessaire sur l'ensemble de ces domaines tant notre profession avait changé.

Il semble que nos demandes, cohérentes et concordantes avec celles faites le 26 août par Frédéric Marchand, secrétaire général de notre fédération, aient été entendues. Le ministre a reçu lui-même avant la rentrée l'ensemble des fédérations syndicales et leurs responsables nationaux pour rétablir un contact direct, un nouveau DGESCO a été nommé et le choix d'Édouard Geffray semble dans ce contexte un vrai signe, le budget 2020 a été augmenté de plus d'un milliard d'euros à la suite des arbitrages interministériels, la mise en place de comités nationaux de suivi des réformes a été actée et, pour ce qui nous concerne en propre, le principe d'aller vers un protocole d'accord à l'issue d'un nouveau cycle de dialogue social portant sur nos mandats a été validé, en réponse à notre proposition, par Jean-Michel Blanquer en personne en GNPD et ce devant les trois organisations syndicales représentatives des personnels de direction.

C'est donc maintenant à l'épreuve que nous jugerons de la durabilité de cette évolution positive de contexte. Les personnels de direction attendent aujourd'hui principalement trois choses essentielles à leurs yeux :

- la capacité à pouvoir travailler sereinement dans un environnement stabilisé avec du temps pour piloter la mise en place de changements importants et nombreux dans notre système éducatif ;
- l'assurance que les choix faits sont compatibles avec le bon fonctionnement quotidien de nos établissements et que des ajustements sont possibles si d'aventure certaines mesures se révélaient trop perturbatrices (les E3C en lycée sont a priori l'exemple d'une situation où toute rigidité doctrinale sera à bannir en fonction des constats qui seront tirés des premières organisations en lycée début 2020) ;
- la certitude que sur les questions de métier, de conditions de travail et de carrière, mais aussi de représentation syndicale, des avancées sérieuses seront possibles et des propositions ambitieuses nous seront faites, à la hauteur des attentes, maintenant parfois longues, de toute notre profession.

D'épreuve à preuve, il n'y a qu'une syllabe d'écart mais c'est celle qui d'évidence fera toute la différence pour le SNPDEN. Responsables, nous savons pertinemment que la satisfaction de nos revendications demande des moyens et des investissements conséquents. Mais, exigeants, et obligés par les attentes fortes de nos collègues, nous nous mettrons en situation d'obtenir ce qui nous paraît devoir être apporté comme marques de reconnaissance et de progrès à des cadres qui n'ont jamais barguigné sur le niveau et la qualité de leur engagement en matière de service public.

Jean-Michel Blanquer n'hésite jamais à se déclarer publiquement ce que j'oserais qualifier de « perdre friendly » (tous les ministres de l'EN n'ont pas eu, loin s'en faut cette inclinaison louable !) car il connaît de longue date et reconnaît notre action pivot, essentielle aux réussites de notre système éducatif : à lui de faire maintenant en 2019-2020 la justification par la preuve de cette orientation qui nous va bien au plan professionnel et syndical. Le SNPDEN UNSA n'en attendra pas moins de lui, C.Q.F.D. !

Excellente année scolaire à toutes et tous. □



Le SNPDEN dans les médias

Ce recensement est effectué à partir des remontées médias connues, directement traitées par le siège, et celles transmises par les membres de l'exécutif syndical national, les secrétaires académiques et départementaux. Il s'agit donc de statistiques à minima et pas forcément exhaustives, mais qui donnent une tendance de la présence du syndicat dans les médias!

Malgré les vacances scolaires, le SNPDEN est resté présent dans les médias, puisque sur la période du 1^{er} juin au 31 août 2019, un nombre quasi identique de citations a été enregistré, soit 100 citations contre 83 sur la période précédente, du 8 mars au 31 mai (cf. Direction 264 de juillet 2019, pages 13 et 14). Ces citations se sont ainsi réparties de la façon suivante : 55 sur le mois de juin, 19 en juillet et 26 au mois d'août, essentiellement à la fin du mois.

Un thème prédominant : les examens de fin d'année

- **Sur ces 100 citations, 56 ont porté, assez logiquement, sur l'organisation des examens de fin d'année.**

Perturbations du baccalauréat, en raison notamment de la grève de surveillance des épreuves, et report des épreuves du DNB, suite à l'épisode de canicule, ont été les principaux sujets sur lesquels le SNPDEN s'est exprimé.

Les interviews ont ainsi porté sur la manière dont les chefs d'établissement ont eu à gérer les examens sur le terrain et les problèmes d'organisation dans les établissements : comment ils se sont préparés aux éventuels problèmes de surveillance, comment ils ont perçu et gérés le report des épreuves du DNB, mais aussi l'intérêt du maintien du DNB, les problèmes de fuites et/ou d'erreurs dans les sujets, la fraude, l'organisation technique (gestion, correction et sécurisation des copies) ou encore le mouvement de rétention des notes, les tensions dans les centres de délibération, la responsabilité des chefs d'établissement dans ce cadre, l'application des consignes ministérielles...

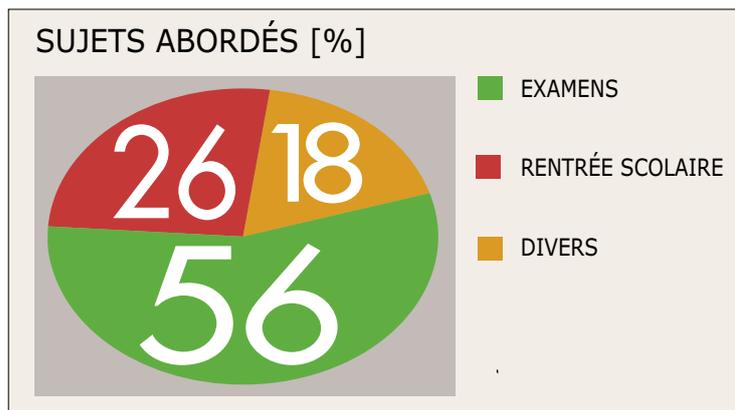
- **Le second sujet sur lequel le SNPDEN a été amené à s'exprimer dans les médias est celui de la rentrée scolaire, à raison de 26 citations, essentiellement fin août. Un sujet que l'on retrouvera sans nul doute dans l'actualité médiatique de septembre.**

Organisation de la rentrée, mise en place des réformes, difficultés d'élaboration des emplois du temps, suppression de certaines filières, inquiétude des enseignants, conférence de rentrée du ministre et accueil sur le terrain de ses annonces (violence scolaire, écos-délégués dans les classes...) sont autant de sujets sur lesquels les élus du SNPDEN ont été interrogés.

Et, si la réforme du lycée faisait partie du sujet prédominant dans les citations médias sur la période précédente, elle demeure un sujet d'intérêt pour les journalistes qui s'interrogent sur ses modalités de mise en œuvre sur le terrain à cette rentrée.

- **À ces 2 thèmes, s'ajoutent 18 interventions médiatiques sur divers sujets, avec cependant une prédominance d'un sujet « Orientation et Parcoursup », à raison de 12 citations sur la période considérée.**

Les 6 autres citations regroupent 1 citation sur l'éducation prioritaire, 1 sur l'analyse du SNPDEN sur la politique mise en œuvre par le ministre Blanquer, 1 sur le sujet des manuels scolaires, 1 sur l'installation des scanners Santorin et 2 sur l'obésité en France, en lien avec les cantines scolaires et la nécessité de cours de cuisine à l'école.



Une présence un peu plus affirmée à la télévision

Comme à l'accoutumée, sur la période du 1^{er} juin au 31 août, la présence du syndicat dans les médias s'est essentiellement illustrée dans la presse écrite, à raison de 52 citations sur les 100 répertoriées.

On relève cependant une présence un peu plus marquée à la télévision, qui représente, avec 21 interventions, 21 % des citations, contre 16 % lors de la précédente période, et une présence quasi identique sur les ondes, à raison de 27 citations radios (contre 23 du 8 mars au 31 mai).

RÉPARTITION DÉTAILLÉE DES CITATIONS SELON LE TYPE DE MÉDIAS

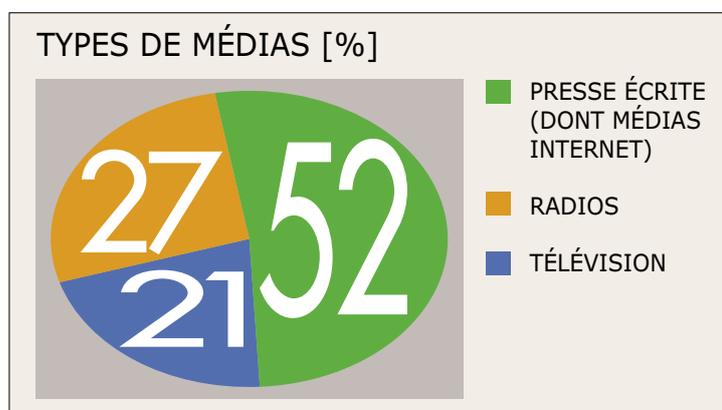
- **Presse écrite (y compris web médias): 52 citations**

41 citations dans les quotidiens nationaux ou régionaux: avec en tête *Le Monde* (5 fois), *Libération*, *Les Echos*, *La Croix*, *20 Minutes*, *Ouest-France* (4 fois dans chaque support). Citations également à 3 reprises dans *Le Parisien* et *Le Figaro* et 2 fois dans *Le Canard Enchaîné*, mais aussi une citation dans *L'Express*, *Le Courrier Picard*, *Le Progrès.fr*, *Sud-Ouest*, *Est-Eclair*, *Le Télégramme*, *L'Alsace.fr*, *Paris Normandie*.

- **9 citations d'agences de presse:** 6 dépêches AEF Info et 3 AFP
- **2 citations par la presse « spécialisée »:** *L'Étudiant* et *Digischool.fr*.

- **Radio: 27 citations**

Au total, 27 interventions sur les ondes, avec en tête *France Info*, 9 fois, *Europe 1*, 5 fois et 4 passages sur *RTL*. Également 3 passages sur les ondes de *France Bleue* (Occitanie, Lorraine, Normandie), 2 passages sur *France Culture*, et 1 passage sur *RMC*, *Radio France*, *Sud Radio* et *Radio Classique*.



- **Télévision: 21 citations**

Une présence plus importante à la télévision a été enregistrée sur cette période avec 21 passages, dont 6 sur *BFM TV*.

3 passages également au journal télévisé de *20 heures* sur *TF1*, 3 sur *France 2* et 3 sur *France 3* (National, Île de France et Bretagne), puis 2 sur *LCI* et *FranceTV Info*, et 1 sur *M6* et *Arte*. □

Valérie FAURE - Documentation

SNPDEN
21 RUE BÉRANGER
75003 PARIS

TÉL. : 01 49 96 66 66
FAX : 01 49 96 66 69
MÊL : siege@snpden.net

Directeur de la Publication
PHILIPPE VINCENT
Rédacteur en chef
BRUNO BOBKIEWICZ
Rédacteur en chef adjoint
ABDEL-NASSER LAROUSSI-ROUBATE
Commission pédagogie:
LYSIANE GERVAIS
GWÉNAËL SUREL

Commission vie syndicale:
PASCAL CHARPENTIER

Commission métier:
JOËL LAMOISE

Commission carrière:
CHRISTEL BOURY

Relecture:
VALÉRIE FAURE/
LILIANE GARIN

Conception/Réalisation
TOKYO MADE ME
JOHANNES MUELLER

Crédit photographique :
SNPDEN

Publicité
ANAT REGIE
TÉL. : 01 43 12 38 15
Directrice de Publicité
MARIE UGHETTO
m.ughetto@anatregie.fr

Impression
IMPRIMERIE VOLLUPRINT
ZA DES BRÉANDES
89000 PERRIGNY
TÉL. : 03 86 18 06 00

DIRECTION - ISSN 1151-2911
COMMISSION PARITAIRE DE
PUBLICATIONS ET AGENCE
DE PRESSE 0314 S 08103
N° DE SIRET : 30448780400045
DIRECTION 265
MIS SOUS PRESSE
LE 20 SEPTEMBRE 2019

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

SELFAIR	2
INDEX-EDUCATION	4-5
AXESS GROUP	9
CASDEN	11
GMF	15
SALVUM	17
MAIF	19
UNCME	21
ALISE	68

ENCARTAGE : PORTABLE.ORG

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

Le point sur...

Nos positions et notre action
sur les dossiers d'actualité



Florence Delannoy,
secrétaire générale
adjointe

Carrière

Vers le statut de l'an 2020 ?

Dans le dernier *Direction*, nous vous avons présenté un tour d'horizon des discussions engagées depuis maintenant presque un an dans le cadre du nouvel agenda social : classement des établissements, évaluation et IF2R, formation, et réforme du recrutement... Les propositions du SNPDEN concernent toutes les composantes de notre métier. Ce cadre nous a permis de faire valoir à diverses reprises nos attentes en matière de progression de notre régime indemnitaire spécifique et de notre ratio de promotions à la hors classe de notre corps. Si ces demandes ont été reconnues à la fois comme légitimes et cohérentes, il n'en demeure pas moins, qu'à ce stade, elles attendent toujours d'être satisfaites.

Après en avoir averti notre ministre, le SNPDEN a souhaité s'adresser directement au Premier ministre, afin de lui dire – alors que des arbitrages interministériels devaient être rendus durant l'été – combien notre profession, dont la loyauté, l'engagement et le professionnalisme ont été appréciés et salués de toutes parts durant cette année scolaire, espère et attend que des décisions favorables soient prises à son égard.

pour nous donner les moyens d'aboutir, dans un cadre global actualisé, 20 ans après le statut de l'an 2000, à une amélioration des conditions d'exercice de notre métier, à une nouvelle définition de nos missions et responsabilités comme dirigeants d'établissements publics, à des progrès en termes de parcours professionnels et d'améliorations très sensibles de l'ensemble des composantes de notre cadre de carrière, compatibles en particulier avec la réforme des retraites qui s'annonce.

C'est l'ouverture d'un chantier ambitieux, après le statut de l'an 2000, négocié et signé par le seul SNPDEN, et la charte de pilotage obtenue en 2007, signée par le seul SNPDEN.

Lors du GNPD du 23 août, notre ministre a confirmé le principe de la négociation d'un protocole d'accord,

Le SNPDEN est un partenaire fiable et loyal, ouvert au dialogue social mais il a aussi pour but, conformément à ses mandats, d'assurer aux personnels un cadre amélioré sur tous les plans que la profession attend.

COURRIER AU PREMIER MINISTRE DU 16 JUILLET 2019



Philippe VINCENT
Secrétaire général du SNPDEN

a

Monsieur le Premier Ministre
Hôtel de Matignon
57, rue de Varenne
75007 PARIS

Monsieur le Premier Ministre

Il n'est pas usuel que le SNPDEN UNSA, principal syndicat des personnels de direction de l'Éducation nationale, s'adresse directement au chef du Gouvernement pour solliciter un arbitrage sur un dossier concernant les chefs d'établissements du secondaire et leurs adjoints

Si cette nécessité s'impose aujourd'hui à nous, et après que nous en ayons informé préalablement Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, c'est qu'il nous paraît essentiel et urgent d'attirer votre attention sur la question des évolutions positives attendues pour ce qui concerne nos rémunérations et nos parcours de carrière.

Depuis maintenant presque un an, nous entretenons un dialogue social de grande qualité avec la DGRH de notre ministère. Ce cadre nous a permis de faire valoir à diverses reprises nos attentes en matière de progression de notre régime indemnitaire spécifique et de notre ratio de promotions à la Hors classe de notre corps. Si ces demandes ont été reconnues à la fois comme légitimes et cohérentes, il n'en demeure pas moins, qu'à ce stade, elles attendent toujours d'être satisfaites.

Alors que des arbitrages interministériels devraient être rendus à court échéance sur ces sujets, nous souhaitons, Monsieur le Premier Ministre, vous dire combien notre profession, dont la loyauté, l'engagement et le professionnalisme ont été appréciés et salués de toutes parts durant cette année scolaire, espère et attend que des décisions favorables puissent être prises à son égard sur ce dossier.

Ne doutant pas que vous serez sensible à cette demande d'examen attentif, je vous prie de bien vouloir agréer, Monsieur le Premier Ministre, l'expression de mon plus profond respect.

Philippe VINCENT

Secrétaire général

Métier

L'année écoulée a été éprouvante pour les personnels de direction, depuis les attaques violentes contre la profession sur les réseaux sociaux, avec l'épisode #pasdevague, jusqu'à la radicalisation de l'action de certains syndicats et groupuscules, appelant à la grève des surveillances et à la rétention des notes, en passant bien sûr par le report du brevet et la mise en place de la réforme des lycées.

La rentrée en lycée se fait dans des conditions inédites :

C'est sans doute la première fois que nous étions aussi peu assurés de nos capacités à la réussir techniquement.

Dans l'enquête menée auprès des lycées avant l'été, 75 % des collègues ont déclaré être en retard dans leur préparation de rentrée et 65 % être « inquiets » ou « plutôt inquiets ». Seuls 1,5 % se déclaraient « sereins » ! À la date de parution de ce numéro, nous saurons un peu mieux comment la rentrée s'est déroulée (voir enquête de rentrée p. 36 à 38), mais nous pouvons déjà être certains qu'elle a occasionné un surcroît de travail dans toutes les équipes.

L'exécutif national du samedi 6 juillet a pris acte de l'état d'épuisement, de tension et d'inquiétude des personnels de direction de tous types d'établissements, après cette année difficile que nous avons tous vécue, avec nos équipes. Ceci nous a amenés, de façon tout à fait exceptionnelle, à faire le choix d'une déclaration solennelle lors du GNPDP du 9 juillet.

Il reste à venir pour cette année 2019-2020 l'inconnue de la classe de terminale et la mise en place des E3C, épreuves communes de contrôle continu, qui sont venues compliquer une réforme qui se voulait à l'origine une simplification : organisation pratique et matérielle

avec maintien ou non des cours, convocations des élèves, gestion des aménagements, utilisation de Cyclade, répartition des lots de copies, scan des copies, organisation des sessions de rattrapage...

Le SNPDEN vous proposera son *vademecum* de la réforme, tandis que les annonces du ministre sur une nouvelle réforme du brevet ne manquent pas non plus d'interroger les collègues. Il est nécessaire de retrouver calme et sérénité au sein d'un système éducatif qui ne peut pas être un champ d'affrontements idéologiques permanents. La densité et le rythme des réformes nécessitent un temps d'appropriation : ce temps est nécessaire pour piloter les changements en cours, y compris dans les lycées professionnels dont on a trop peu entendu parler cette année.

INTERVENTION SNPDEN AU GNPDP DU 9 JUILLET

Monsieur le Ministre

Nous vous remercions d'avoir bien voulu prendre le temps de réunir et de présider en cette fin d'année scolaire ce GNPDP, dont nous vous avions demandé la tenue.

Nous souhaitons en effet ce moment de dialogue social pour pouvoir vous faire part de l'état de mise sous tension du système, parfois extrême pour notre corps, que nous vivons actuellement au plus près du terrain. C'est une situation fort inédite que celle que nous rencontrons depuis la rentrée dernière, avec des épisodes de crises à répétition se traduisant par une montée en puissance de la radicalisation des moyens utilisés et une violence des oppositions et des échanges sans doute rarement atteinte. Nous faisons face, dans la durée, à des formes d'actions totalement décomplexées et sans réelles limites qui mettent en cause la bonne continuité du fonctionnement du service public et avec certaines organisations syndicales qui, faute de pouvoir contrôler les mouvements, tentent au mieux de les justifier en illustrant la formule de Cocteau : « Puisque ces mystères me dépassent, feignons d'en être l'organisateur ».

Même si la grande masse des enseignants n'est pas prête à se joindre au mouvement et n'est pas dupe du caractère souvent caricatural des arguments invoqués pour s'opposer aux réformes, il n'en demeure pas moins qu'il y a aujourd'hui sinon un capital de sympathie, du moins une majorité d'idées pour s'associer, fût-ce par attentisme, aux critiques faites.

On peut avancer, sans pouvoir être démenti, qu'il n'y a aujourd'hui pas ou plus d'adhésion d'ensemble à la dynamique en cours et que beaucoup avancent en traînant les pieds voire à reculons, exprimant plus ou moins fortement des doutes sur les choix faits et sur leur capacité à générer des progrès pour notre système.

Nous sommes donc toute à la fois les acteurs et les spectateurs d'un affrontement sans retenue dans un champ clos où le combat ne semble pouvoir se gagner que par KO. Même si l'opinion publique peut conforter la légitimité de vos choix et des mesures prises en conséquence pour qu'au final il ne soit pas porté préjudice aux élèves, il n'en demeure pas moins qu'il ne nous paraît pas possible de poursuivre longtemps à ce rythme et qu'il va bien falloir imaginer un scénario de sortie de crise.

Comme l'a dit l'ancien vice-président du Conseil d'État dans une interview à un journal du soir vendredi : « Trop d'administrations sont épuisées et harassées par la gestion du très court

UN MÉTIER QUI PEINE À ATTIRER

Les 800 personnels de direction faisant fonction interrogent sur l'attractivité de notre métier : c'est l'équivalent d'une promotion annuelle ! Le SNPDEN demande :

- **une revalorisation des indemnités d'intérim et de faisant fonction – actuellement plafonnées à 40 % - à hauteur de celles du titulaire ;**
- **un aménagement du concours pour les faisant fonction ayant rendu service depuis au moins deux ans et sur avis favorable du DASEN, afin qu'ils soient dispensés de l'écrit du concours dans le cadre d'une reconnaissance des compétences acquises.**
- **La négociation d'un nouveau statut qui rende à notre métier toute son attractivité, en termes de rémunération mais aussi de conditions d'exercice et qui prenne en compte l'allongement des carrières.**

terme ». Les personnels de direction n'échappent pas, Monsieur le Ministre, à ce dur constat ! Mais nous savons que d'autres que nous vous en tiennent déjà informé et nous vous y savons sensible !

Nos collègues, en lycées de tous types comme en collèges, sont aujourd'hui pris en étau entre leur loyauté de cadres (et, dans la période récente comme tout au long de l'année scolaire, ils ont assumé leurs responsabilités avec courage et pugnacité sans défaillir !) et la nécessité de diriger leurs équipes avec un minimum de sérénité. Or, aujourd'hui le stress de craindre ne pas pouvoir réussir l'emporte chez beaucoup sur leurs certitudes habituelles de capacités à maîtriser et, pour certains, l'inquiétude fait peu à peu place à l'angoisse. Ainsi, face à un contexte des plus complexe et incertain, nous n'avons à ce stade aucune garantie de réussite générale : cet état de doute est lui aussi très inédit ! Pour la première fois, Monsieur le Ministre, à l'occasion d'une enquête lancée ces derniers jours auprès de nos adhérents en lycée, des collègues, chefs ou adjoints, appellent directement le siège de notre syndicat pour évoquer spontanément des malaises qui les affectent et qu'ils lient à leurs conditions de travail actuelles.

Il y a donc urgence, Monsieur le Ministre, via une ou des initiatives, à apporter des assurances aux personnels de direction pour faire en sorte qu'ils se sentent en capacité de préparer la rentrée dans un climat social apaisé et avec des perspectives qui ne soient pas celles d'une nouvelle descente dans l'arène !

Il n'est pas possible non plus que la phase actuelle de dialogue social mené avec la DGRH ne débouche pas à court terme sur des améliorations très sensibles et durables de notre cadre de carrière. Les personnels de direction ne comprendraient pas, et leurs organisations syndicales non plus, que l'engagement consenti ne soit pas maintenant reconnu et que ce qui a été possible pour d'autres cadres d'autres ministères en temps de crise ne le soit pas aussi pour eux. Et comme l'on nous fait savoir que les arbitrages devraient se faire au niveau du chef du gouvernement, nous prévoyons de faire aussi valoir nos demandes sous une forme officielle au Premier Ministre.

Il n'est pas habituel, Monsieur le Ministre, que nous employons devant vous un ton aussi grave mais il nous semble que nous faillirions à notre rôle si nous ne lançons pas ce signal d'alerte : il en va de la bonne marche et de l'efficacité d'ensemble de notre système éducatif et vous savez combien notre profession et le SNPDEN sont attachés à ces valeurs de Service public.

Nous vous remercions de votre écoute. □

Ph VINCENT, secrétaire général.

La surenchère façon « stylos rouges »... Et après ?

Finalement, l'intersyndicale SNES, SNALC, CGT, rejointe ou précédée par un collectif "stylos rouges" a décidé d'aller au bout de sa logique mortifère, en prolongeant l'appel à la grève des surveillances par un mot d'ordre de rétention des notes.

Le SNPDEN s'est félicité que sa fédération, l'UNSA-Éducation, avec la très grande majorité des professeurs, soit restée fidèle à ses valeurs réformistes et se soit refusée à une action syndicale impliquant de passer outre l'intérêt des élèves.

Au-delà des questions d'éthique professionnelle, le syndicalisme n'a rien à gagner à se couper d'une large partie de l'opinion. Et cela d'autant plus que cette « ligne rouge » de la grève des examens, sans surprise, a été franchie pour rien : aucune épreuve annulée, pas d'ouverture de discussions, pas de retrait des réformes. Le syndicalisme contestataire a atteint ses limites, tout en contribuant à décrédibiliser une profession qui n'en demandait pas tant.

Et si on parlait des PIAL...

Ce titre est emprunté à l'intervention d'une collègue sur le forum, sujet qui a suscité beaucoup de réactions en juillet, au moment de la désignation des « têtes de PIAL ». Les PIAL - Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé - confient à un chef d'établissement l'affectation auprès des élèves d'un AESH (accompagnants d'élèves en situation de handicap). Il assure, selon les départements avec la participation d'un IEN, la coordination générale du dispositif. Nous avons déjà évoqué les questions que soulève cette mesure (cf. *Direction 264* p. 18). Il revient aux secrétaires académiques, et surtout départementaux de travailler en cette rentrée avec les DASEN, de façon à s'assurer que la charge de travail qui pèsera sur les collègues ne sera pas trop lourde. Comme l'exprime un collègue « il va revenir aux chefs d'établissement l'obligation de gérer des quotités d'accompagnement dont on sait qu'elles ont un fort impact émotionnel auprès des familles mais également auprès des équipes. Cet impact méritera lui aussi d'être mesuré en termes de temps ».

***S* i la nécessité d'un accompagnement des élèves en situation de handicap ne se discute pas – et la loi nous le rappelle – il n'appartient pas aux établissements et à leurs directions de gérer la pénurie.**

Retrouvez tous les échanges et prises de position à ce sujet en tapant « PIAL » dans le moteur de recherche du site : www.snpden.net

Orientation : la bureaucratie n'est pas une fatalité...

Le SNPDEN rappelle que le dialogue d'orientation relève de la seule responsabilité des établissements, et que rien n'oblige à utiliser les documents suggérés par l'académie, ni à saisir le détail du dialogue avec CHAQUE élève dans une application informatique particulièrement peu ergonomique.

De même, les formulaires pré-remplis peuvent rendre service mais ne sont en aucun cas obligatoires.

Chaque établissement peut adopter le type de document qui lui convient, et qui sera sans aucun doute plus simple à appréhender pour les familles. Le seul élément important est de garder une trace du dialogue avec les parents, notamment dans les cas où la procédure irait jusqu'en appel, de façon à éviter toute contestation sur la forme.

***L* es injonctions répétées de certains services académiques visant à nous forcer à suivre la froide logique d'une application informatique confinent parfois au harcèlement !**

À ces injonctions vient s'ajouter le diktat, instauré un jour par on ne sait quel responsable du « on ne peut pas informer les élèves de leur affectation avant le brevet ». Le report de l'examen cette année aura au moins prouvé que l'on peut affecter les élèves et les inscrire un peu plus tôt, sans attendre la fin des épreuves, ce qui permettrait de disposer de plus de temps pour régler les problèmes d'affectation.

Retrouvez nos motions sur les applications numériques chronophages et inutiles sur le site.



Pédagogie

Évaluations nationales 6^e et tests de positionnement 2^{nde}

Lors d'un groupe de travail qui s'est réuni mardi 11 juin, le SNPDEN a fortement rappelé ses revendications, sur la base de ses motions du congrès de Colmar :

- des évaluations concomitantes en lycée et collège, sous peine de perdre totalement l'intérêt pédagogique, selon un calendrier qui puisse correspondre à la mise en place des dispositifs d'aide aux élèves,
- des évaluations qui permettent de déterminer, et pour les élèves et pour les familles, une plus-value, notamment en fournissant des indicateurs pour identifier et consolider les pratiques pédagogiques qui fonctionnent,
- la nécessité d'une communication claire et pertinente, simple et lisible, en direction des familles,
- des conditions de passation qui perturbent le moins possible les établissements et une garantie de faisabilité technique pour tous.

La restitution des évaluations devrait être améliorée, ce qui correspond à une demande forte du SNPDEN. Chaque élève bénéficiera d'un retour individualisé plus précis.

En seconde, les 4 groupes de niveaux de compétences des résultats subsistent. Dans le groupe « satisfaisant », là où les élèves sont les plus nombreux, trois autres niveaux de maîtrise s'ajoutent pour « subdiviser » et être plus précis.

Les tests sont élargis à toutes les secondes professionnelles et aux CAP qui posent toutefois encore problème : les tests actuels ne sont pas pertinents pour des élèves globalement déjà en difficulté. Des expériences seront menées dans des établissements ciblés l'année prochaine.

Brevet : 3 fois en 4 ans...

Notre ministre a annoncé, un peu avant l'été, à l'occasion d'une commission d'évaluation des politiques publiques à l'Assemblée nationale, une nouvelle réforme du diplôme national du brevet. Cette réforme ne serait que la troisième en quatre ans ! Une réforme de plus donc, alors qu'aucune des formules jusqu'ici mises en place ne répond à l'objectif pourtant simple de savoir ce que l'on évalue et pourquoi. Quelle est la finalité du collège ? La loi de Refondation de l'École de 2013 a fixé comme objectif la validation du socle commun par tous les élèves, y compris ceux à besoins particuliers. Nous souscrivons à cet objectif, et voici ce que nous écrivions à l'époque : « il s'agit avant tout de sortir d'une logique de sélection et de dissocier la validation d'un socle commun de connaissances, de

compétences et de culture de la question de l'orientation. Les conditions d'une évaluation formative, positive, qui prendrait en compte les acquisitions progressives des élèves n'ont pas pu réellement être mises en œuvre par le livret personnel de compétences, difficilement accessible et compréhensible des élèves, de leur famille, et qui n'a pas constitué un outil opérant pour les enseignants ».

Nous ne savons pas à l'heure actuelle quelles sont les intentions du ministre. S'agira-t-il d'une vraie réforme, allant dans le sens que nous souhaitons, d'un simple toilettage ou d'une nouvelle complication ajoutée, comme pourrait le laisser croire l'intention affichée de « prendre en compte [les] enjeux civiques et les idées du parcours de citoyenneté » ?

Nos mandats sur le DNB sont clairs : suppression des épreuves écrites, maintien de l'évaluation du socle commun de connaissances et de compétences, épreuve orale finale basée sur l'interdisciplinarité et la conclusion du cycle 4.

Réforme du baccalauréat : simplifier la simplification !

Nous avons soutenu la politique de transformation car, réformistes, nous croyons en la capacité de rénover notre système pour le rendre plus performant. Nous avons souhaité et soutenu un bac simplifié : l'objectif n'est pas atteint, loin s'en faut. D'arbitrages en arbitrages, le contrôle continu s'est transformé en « E3C », épreuves communes de contrôle continu. Et chaque lobby disciplinaire a ajouté sa petite touche, aux dépens de l'intérêt commun. Il aura fallu au SNPDEN beaucoup lutter, de réunions en réunions, contre des projets inutilement compliqués et faire en sorte que la vision d'ensemble ne s'égaré pas trop en cours de route. Pour faire court, vous avez échappé à pire !

Le résultat n'est pourtant pas satisfaisant. Après une première année de fonctionnement, un bilan sur les éventuelles charges supplémentaires d'organisation et de responsabilité pour les personnels de direction devra être réalisé.

Le SNPDEN continue à militer pour une organisation allégée des examens avec pour objectif une évaluation formative des élèves reposant sur un véritable contrôle continu, et il faudra que notre hiérarchie ait le courage politique d'assumer les ajustements indispensables.

Les EPLE ne peuvent pas devenir des centres permanents d'examens et nos secrétariats des services des examens en réduction. Le SNPDEN sera très attentif, via les comités de suivi nationaux qui vont se constituer, à ce que les objectifs affichés de meilleure efficacité, de plus grande égalité, de modernisation et de simplification renforcées soient atteints dans des conditions acceptables pour la vie de nos établissements.



Vie syndicale

Alors que nous allons avoir à gérer de nouvelles formes de paritarisme et y adapter nos formes de syndicalisme, c'est une année riche, dense et active qui s'ouvre pour les personnels de direction.

« Tout homme peut défendre ses droits et ses intérêts par l'action syndicale et adhérer au syndicat de son choix ».

Cette affirmation qui consacre la liberté syndicale est inscrite noir sur blanc dans le préambule de la Constitution de 1946 auquel se réfère celui de la Constitution de 1958, et est reconnue en France depuis 1884. Cependant, 135 ans plus tard, loin de constituer une incontestable évidence, il est encore et toujours nécessaire de convaincre le plus grand nombre de l'utilité d'adhérer ou de ré-adhérer à un syndicat.

Paradoxalement, nul besoin de convaincre les collègues personnels de direction que nos conditions de travail se détériorent, que la fatigue, le stress, la pression institutionnelle, la difficulté grandissante de la gestion des ressources humaines dans un établissement scolaire, voire même, dans les cas les plus extrêmes, l'épuisement professionnel, peuvent toucher, et touchent déjà, un grand nombre d'entre nous.

Alors, pour continuer à œuvrer à l'amélioration collective de nos carrières, à l'amélioration de nos conditions de travail et à accompagner les personnels de direction dans leur quotidien, au plus près du terrain, le

SNPDEN-UNSA s'appuie sur ses adhérents. Seul un syndicat fort et majoritaire nous permet, collectivement, de porter notre voix auprès de notre hiérarchie et d'être entendus.

Au moment de retrouver ton établissement, les personnels et les élèves, prends un moment pour penser à toi, à tes conditions de travail et à ta carrière et continue l'aventure syndicale avec nous en participant aux réunions académiques.

John Lennon avait cette belle formule : « Un rêve qu'on rêve seul est seulement un rêve. Un rêve qu'on rêve ensemble est une réalité ». Le SNPDEN-UNSA, c'est un collectif de femmes et d'hommes au service de chaque personnel de direction, il ne rêve pas mais agit. Seuls, nous ne pouvons rien, ensemble nous pouvons tout...

Parce que le SNPDEN c'est toi, c'est moi, c'est nous !

Nous te remercions pour ton soutien, ton action et ta participation au sein du SNPDEN-UNSA et te souhaitons une très belle année 2019-2020. □



Le chef d'établissement adjoint, un pilote pédagogique à part entière ?

La rentrée est actuellement derrière nous. Malgré les différentes difficultés rencontrées, la réforme du lycée s'est peu ou prou mise en place. Les chefs d'établissement adjoints ont œuvré sans compter pour participer à cet achèvement. Nous devons leur en être reconnaissants. Pour autant, leur rôle est-il toujours réellement reconnu ? Au sein de l'établissement, l'adjoint est-il considéré effectivement comme un pilote, et en premier lieu un pilote pédagogique, au même titre que le proviseur ou que le principal ? Si la littérature sur le sujet a été abondante depuis 20 ans, il reste encore de nombreuses questions en suspens.

Les politiques publiques et les recherches scientifiques s'accordent aujourd'hui pour considérer le rôle crucial des chefs d'établissement en matière de management mais également, depuis deux décennies, dans la dynamique pédagogique qui assure la qualité des enseignements. On est passé d'un modèle « gestionnaire » à un modèle de direction au service des apprentissages. La pédagogie est donc entrée dans le domaine de compétence des chefs. « Des chefs » au pluriel. Parmi eux, un nombre considérable d'adjoints dont les tâches ne sont réellement définies par aucun texte législatif propre. Quel est leur rôle dans le pilotage pédagogique ? Sont-ils



Audrey CHANONAT, ESN
Commission Éducation et pédagogie

d'ailleurs toujours acceptés pleinement comme des pilotes ? Encore aujourd'hui, la réponse n'est pas si évidente et nous-

mêmes avons assez peu écrit, récemment, sur le sujet.

Quelle est la genèse de cette situation et qu'en est-il réellement dans la vie des établissements scolaires ?

Historiquement, le « proviseur » est « celui qui pourvoit aux besoins des élèves » et le « principal » est le premier parmi ses pairs le « Primus Inter Pares ». Ces termes employés sous l'Ancien régime pour désigner les responsables scolaires ont connu une nette évolution depuis. Au XVII^e siècle, le terme « censeur » est inventé par la Compagnie de Jésus qui ouvre en 1546 les premiers collèges. Le censeur est alors celui qui maintient l'ordre militaire et disciplinaire dans l'établissement ; il le restera longtemps. Il sera attribué aux adjoints de lycée jusqu'à la création du corps unique des personnels de direction. Le terme « proviseur-adjoint » le remplace alors. Les « sous-directeurs » deviennent les « principaux-adjoints ». Petit à petit, accompagnant l'évolution des termes, la

gestion de la discipline est détachée des tâches premières des adjoints pour être confiée à la vie scolaire dont les missions se développent à partir de 1965 (dossier *Direction* 205).

La création des EPLE en 1983 modifie le paysage des équipes de direction. Le ministère reconnaît officiellement que les chefs d'établissement disposent d'une réelle marge d'autonomie pour apporter des réponses nécessaires aux problématiques locales. Au début des années 1990 apparaît un nouveau vocabulaire de l'éducation : les verbes « impulser », « piloter », « mobiliser », « coordonner », « écouter », « conseiller », complétés ensuite par des noms, « projets », « compétences », « interdisciplinarité », « accompagnement », « suivi des objectifs », « évaluation », « consensus »...

Parallèlement, notre action syndicale a posé les bases d'une forte unité et d'une forte ambition afin de construire une identité professionnelle fondée sur des valeurs communes. La figure du chef d'établissement pédagogue commence alors à se dessiner avant de se concrétiser dans le statut des personnels de direction de décembre 2001.

En 2011, un nouveau changement sémantique se profile quand les adjoints au chef d'établissement deviennent des chefs d'établissement adjoints. La diffé-

rence est et se veut considérable ; la profession la défend. Cette mutation a été d'autant plus difficile à construire que la tradition centralisatrice de l'administration française s'avère prégnante, privilégiant la chaîne hiérarchique et ne favorisant pas le fonctionnement collégial.

C'est au final l'évolution du travail quotidien au sein de l'établissement qui va peu à peu diluer la dichotomie des missions. Celle-ci ne tient plus devant la complexité croissante des fonctions liées à la gestion d'un collège ou d'un lycée et à sa technicité. Cette succession frénétique de tâches, mais aussi le fait de devoir assumer de nombreuses responsabilités pour l'institution éducative, a représenté pour les chefs d'établissement une expérience que l'on a pu qualifier « d'épreuve » (Barrère 2006, Gather, Thurler et al. 2014). Le développement exponentiel des opérations a compressé le temps et il a bien fallu confier à l'adjoint autre chose que les charges liées à la vie scolaire. On a revu l'implicite « le chef à l'extérieur », représentant visible, et « l'adjoint à l'intérieur », invisible. Il est alors apparu évident qu'il fallait donner à celui-ci toute sa place dans la prise de décision. Le travail de l'équipe dirigeante s'en est trouvé modifié en profondeur avec des rencontres internes, des débats de fond sur la politique à conduire, de véritables délégations de pouvoir et des responsabilités partagées.

Le statut de l'adjoint change alors et il devient membre de l'équipe de direction à part entière. Mais, sur le terrain, les choses ne se sont pas déroulées aussi simplement qu'on pouvait l'imaginer malgré la volonté affichée. Ce terme a maintenu de manière explicite l'idée du rapport hiérarchique, qui demeure sous-jacent – s'il n'est officiel – dans le terme « d'adjoint ». Le véritable décideur reste le chef d'établissement et le « co-directeur » ne peut avoir qu'un rôle secondaire du fait même qu'il est adjoint. « Point de calife à la place du calife », pourrait-on dire, sous forme de boutade pour décrire le « syndrome d'Iznogoud ». On sous-entend qu'il existerait une inégalité de pouvoir et de décision. Le domaine de la pédagogie n'y échappe pas, bien au contraire. Sommes-nous, encore aujourd'hui, complètement sortis de ces questionnements qui ont longtemps agité la communauté des principaux et des proviseurs ?



Que disent les textes officiels sur le partage du pilotage pédagogique entre les chefs et leurs adjoints ?

Le référentiel de compétences des personnels de direction précise, en 2000, qu'il revient « au chef d'établissement de conduire la politique pédagogique ». Mais ses responsabilités ne concernent malgré tout que la périphérie de l'acte pédagogique – l'organisationnel – le cœur en revenant à l'inspecteur pédagogique régional (Meuret et Hassani 2010). Des missions de l'adjoint ? Pas de mention. Elles ne se déclinent qu'au singulier. Le flou organisationnel des textes est une réalité qui demeure encore 20 ans plus tard.

Depuis le décret du 1^{er} décembre 2011 qui modifie l'article R. 421-13 du Code de l'éducation, il n'y a plus d'adjoints aux chefs d'établissement, mais des chefs d'établissement adjoints. Certes, ceux-ci ne « secondent plus [leurs collègues] seulement dans leurs tâches pédagogiques, éducatives et administratives » mais également dans leurs « missions » (art 1). La différence est considérable. Pour autant, ce décret ne parle des adjoints qu'en référence aux chefs.

La création du conseil pédagogique, en 2005, est une étape essentielle de la reconnaissance du rôle pédagogique des personnels de direction. Beaucoup d'établissements s'emparent de cette opportunité pour construire un dispositif pertinent qui améliore considérablement la coordination des activités d'enseignement, favorise l'interdisciplinarité, harmonise les pratiques et construit des parcours plus cohérents pour les élèves.

La note de service 2011-201 du 20 octobre 2011 relative à la lettre de mission stipule : « une attention particulière doit être portée à la rédaction de la lettre de mission des chefs d'établissement adjoints. [...] Articulée autour des objectifs de la lettre de mission du chef d'établissement, [elle] comprendra explicitement les domaines de délégation, définis en concertation, notamment en matière de pilotage pédagogique ; elle ne peut être une simple liste de tâches ».

Les textes ne désignent jamais clairement le second personnel de direction comme un pilote à part entière. Qu'en est-il dans les faits ?

Dans la plupart des collèges et des lycées, il n'est pas difficile de décrire les tâches dévolues à l'adjoint au quotidien. L'organisation, c'est en général son domaine la plupart du temps : plannings multiples et divers, organisation des examens, du contrôle continu en cours de formation, gestion des logiciels d'emplois du temps et de notes, de vie scolaire. Dans tous les cas, de nombreuses heures passées devant un ordinateur, avec une maîtrise indispensable d'*Excel* et du publipostage. Sans parler des relais souvent pris dans le suivi des problèmes de vie scolaire ou de la prise en charge des élèves à besoins particuliers, rencontres avec les parents, coprésidence ou présidence des commissions disciplinaires, gestion des interfaces académiques, enquêtes à remplir... La liste est longue et ne peut être objective pour décrire des journées qui, tout comme celles des chefs, dépassent régulièrement les 11 heures de présence quotidienne.

Une partie des tâches leur est cependant moins souvent réservée : celle de la représentation extérieure. Ce travail de « réseaux économiques et politiques » a été consacré par la loi de 2013 qui institue le contrat tripartite entre l'établissement, les services académiques et les collectivités locales de rattachement. « L'établissement devient de plus en plus le lieu reconnu de la coordination d'actions dans les domaines de la prévention des problèmes sociaux et de la violence, de l'inclusion, de la réussite éducative, de l'éducation à la santé et à la citoyenneté » (Olivier Rey, 2019). C'est là que se joue souvent une part importante des leviers du pilotage pédagogique de l'établissement. L'adjoint en est souvent absent. Cela fait-il de lui un pilote pédagogique incomplet dont les missions propres restent sans existence officielle ?

La recherche scientifique et les comparaisons internationales apportent un éclairage intéressant sur la question, comme dans de nombreux autres domaines.

Dans beaucoup de pays de l'OCDE, la fonction de chef d'établissement a connu des évolutions importantes au cours des décennies passées. De responsabilités supplémentaires assumées par un enseignant, elle est devenue une fonction, un métier à part entière, qui se concentre dorénavant sur des tâches d'ordre pédagogique. Certains chercheurs n'hésitent pas à parler « d'organisation apprenante » et du rôle central du chef d'établissement dans la constitution de cette entité.

La plupart du temps, chez nos voisins, les directeurs disposent d'une véritable responsabilité pédagogique (Duterq 2006 dans « *Quels leadeships pour la réussite des élèves ?* » Endrizzi et Thibert, IFE, Lyon 2012). Si, en France, la question fait encore débat, les milieux scientifiques internationaux s'accordent pour estimer que le rôle pédagogique du chef est essentiel lorsqu'il s'agit d'accueillir des populations d'élèves très diverses, et de favoriser un apprentissage plus actif et plus autonome, de devenir un leader de l'apprentissage chargé de créer de véritables communautés enseignantes, d'intégrer des méthodes d'évaluation et de valorisation professionnelles plus élaborées (Pont, 2008).

En Finlande, le chef d'établissement est un *Forestander*, celui qui représente l'école. Au Danemark, il est l'*Inspektor*, celui qui supervise. En Suède, il détient les responsabilités les plus hautes dans les écoles confessionnelles et porte le titre de *Rektor* depuis la fin du XIII^e siècle. Au Royaume-Uni, il est le *Head Teacher* (Pont et al. 2008). Dans la plupart des cas, les chefs sont des *Primus Inter Pares*, c'est-à-dire des enseignants qui se distinguent par le nombre de responsabilités qu'ils assument. En France et en Angleterre, ils sont les supérieurs

hiérarchiques des enseignants, mais pas en Italie ni au Portugal (Barzano 2011).

Les profils des personnes qui prennent en charge ces fonctions sont souvent très différents. Dans des pays comme le Chili et l'Angleterre, l'équipe de direction se compose d'une grande diversité de profils qui permet de prendre en charge les tâches extrêmement multiples en termes de budget, de ressources humaines et d'organisation pédagogique. Pont n'hésite pas à dire que c'est la complémentarité des compétences des individus et les interactions entre les personnes et les situations qui favorisent les apprentissages et l'efficacité. Autrement dit, l'interaction des leaders est plus importante que la diversité des acteurs et du groupe.

Le modèle d'organisation entre les chefs et les adjoints, si adjoint il y a, varie lui aussi fortement d'un état à un autre. Certains états vont vers une autonomie à la fois administrative et pédagogique des établissements, comme aux Pays-Bas et en République tchèque, dans une moindre mesure la Grande-Bretagne. En Grèce et en Turquie la marge de manœuvre est extrêmement réduite en termes de budget et de ressources humaines ainsi qu'en termes de programmes et d'évaluation. Ailleurs, comme en Nouvelle-Zélande, en Corée du Sud ou au Japon, selon une étude de l'OCDE en 2011, on associe une forte autonomie pédagogique avec une faible autonomie administrative (Endrizzi et Thibert). La revue systématique réalisée par Robinson en 2009 pour le ministère de l'éducation néo-zélandais montre qu'un leadership focalisé sur la pédagogie (*instructive leadership*) est plus à même d'influencer positivement les résultats scolaires des élèves qu'un leadership basé sur les relations et la promotion d'une vision commune (*transformational leadership*). Au Québec, les directeurs et directrices d'établissement doivent, depuis 2001, joindre à leur formation une grande partie de cursus universitaire, environ 450 heures de formation, avec en toile de fond une sensibilisation accrue pour les aspects managériaux et les techniques liées aux procédures et à la gestion des ressources financières et matérielles (Pelletier 2017). En France enfin, on connaît la diversité de la composition du corps des personnels de direction et l'importance que le ministère attache à

l'acquisition d'une culture managériale dont l'ESEN a longtemps été l'opérateur. La transformation de l'ESEN en Institut des hautes études de l'éducation et de la formation en 2018 (IH2EF) oriente la formation en direction d'un appui réel sur la recherche et la comparaison européenne et internationale comme le mentionne le projet stratégique du nouvel institut (Rey, 2019).

Les modèles sont nombreux, mais tous accordent un rôle pédagogique reconnu au chef et à son « équipe de direction » au sens large.

D'un autre côté, la recherche internationale s'attache aussi à étudier les mécanismes qui permettent au pilotage pédagogique d'agir sur les résultats des élèves. Les conclusions sont particulièrement intéressantes en ce qui concerne le rôle de pilotage du chef d'établissement adjoint, dans la mesure où elles identifient des leviers d'action qui relèvent des missions que les adjoints occupent dans nos établissements.

La notion centrale étudiée dans ce domaine par les études internationales est celle de « leadership » et plus récemment de « leadership partagé ». L'Institut français de l'éducation de Lyon a consacré un dossier, une première fois en 2012, puis une seconde, en 2019, sur la question. Le leadership, qui se traduit en français par le terme de « direction », suppose « l'exercice de l'influence intentionnelle d'une personne ou d'un groupe sur un autre groupe et repose sur la formulation d'objectifs à atteindre ». Pour Gauthier, 2010, l'initiative pédagogique doit être au cœur de l'établissement. Le leadership en est la clé. Il ne s'agit en aucun cas de l'exercice de l'autorité d'une quelconque personne, d'un chef qui irait imposer un pouvoir pédagogique, mais bien plutôt de la fonction d'initiative et d'impulsion pédagogiques dont chaque chef d'éta-

blissement doit être porteur et qui doit être répartie entre les acteurs, en premier lieu l'adjoint.

Les approches nord-américaines sur le sujet (Spillane et al. 2008) montrent deux types de leadership, le premier essentiellement basé sur la personnalité, la compétence et le « style » des personnes ; le second, plus classique, basé sur des formes d'organisation dominantes plutôt que sur des pratiques individuelles. En France, on utilisera plutôt le terme de « pilotage ». Selon Pair, « le pilotage met en jeu des règles de fonctionnement, des objectifs à atteindre, des décisions, pour que la mise en œuvre conduise à des résultats conformes aux objectifs. Les décisions ne sont pas prises une fois pour toutes et le pilotage comporte une boucle de régulation qui vise à ce que les résultats obtenus se rapprochent des objectifs fixés ». Pour Spillane, le leadership se définit comme « l'identification, l'acquisition, l'affectation, la coordination, et l'utilisation des ressources sociales, culturelles, matérielles, qui établissent les conditions préalables à l'enseignement et aux apprentissages ». Pour qui a été adjoint dans sa carrière, cette phrase parle d'elle-même.

Pour Barrère, le leadership de l'établissement ne peut être cantonné au bureau de la direction ; il doit reposer sur une



répartition judicieuse des responsabilités entre le chef et son adjoint, en fonction de leurs compétences respectives. Ce partage va générer au sein des équipes des questionnements pédagogiques pour lesquels les réponses vont être trouvées collectivement, ce qui favorise largement la réflexivité. Les instances existantes n'ont de sens que si elles sont mobilisées dans le cadre de la distribution des responsabilités entre les deux têtes de l'équipe de direction.

En 2010, les débats du colloque de l'AFAE ont montré la nécessité d'avoir une culture et des valeurs communes qui sont rarement explicitées mais qui pâtissent du réel fossé existant entre le pédagogique et l'administratif. Ils ont insisté sur la nécessaire existence d'un intermédiaire qui facilite les relations horizontales et verticales et la diffusion des informations au sein des établissements. Là encore cette phrase parlera à de nombreux adjoints.

Autre exemple significatif: des chercheurs français ont étudié le rôle des principaux de collège dans la mise en œuvre de la réforme entre 2014 et 2016. Ils ont tenté de comprendre comment les chefs d'établissement ont joué un rôle pédagogique moteur dans la mise en place du changement, comment ils ont essayé « d'embarquer »

les acteurs éducatifs dans le but d'établir des relais qui assurent l'opérationnalisation des évolutions (Raybaud-Patin, Lefeuvre 2018). L'un des leviers qu'ils ont utilisé a été de créer des espaces-temps au sein du collège sur les quelques marges de manœuvre dont ils disposaient dans les emplois du temps, en dehors parfois de toute prescription institutionnelle, et en réponse au manque de créneaux de concertation disponibles pour les enseignants. Ils ont également, via leur connaissance du terrain, de leurs équipes, de leurs affinités, de leur manière de travailler, repéré des professeurs ressources sur lesquels ils se sont appuyés, de manière à fluidifier la mise en œuvre et surtout à entraîner les autres collègues. Raybaud a remarqué qu'ils agissaient « beaucoup plus en tant qu'acteurs-concepteurs plutôt qu'en tant que relais de la politique institutionnelle ». Veyrac (2018) a repéré un autre levier que l'on pourrait facilement appliquer au chef d'établissement adjoint: utiliser la dédramatisation en montrant comment les pratiques existantes peuvent être reconverties ou exploitées dans le cadre du nouveau dispositif prescrit par la réforme, en apaisant, discutant, explicitant. Facteurs que l'on peut aisément partager entre le chef et l'adjoint, dont l'appui n'a jamais été de trop.

Leithwood, en 2010, a été plus loin en abordant la question du « leadership partagé ». Son point de vue semble faire aujourd'hui consensus. Ses travaux ont démontré que la répartition des fonctions de direction est nécessaire pour que les établissements soient capables d'améliorer leurs résultats et que l'impact en est particulièrement important dans les lycées ou collèges dont la population scolaire est particulièrement défavorisée. Il pose même cette condition de fonctionnement comme un « sine qua non » à son développement en tant qu'organisation apprenante. C'est en tant qu'organisation apprenante que l'établissement s'améliore et réussit (Elmore 2008). Leithwood complète son étude en indiquant que, selon lui, les responsabilités et l'influence du chef d'établissement se trouvent amplifiées par le relais qu'il peut trouver au travers de son adjoint, et vice-versa. Il explique aussi qu'une coordination et une explicitation réelle et quotidienne des pratiques, dont on sait qu'elle fait partie du travail quotidien des chefs d'établissement adjoints, sont plus efficaces qu'une répartition informelle.

Dans le cadre d'un leadership partagé, l'efficacité est donc multipliée par la présence d'un relais. Une étude australienne mentionnée par Rey dans son dossier à l'Institut français de l'éducation de Lyon en 2019 a prouvé que la connaissance que les cadres ont au quotidien de leurs équipes est essentielle. La compréhension des problèmes professionnels des enseignants est un préalable indispensable pour aider de manière efficace à l'amélioration des résultats (et donc pour le pilotage pédagogique). Il explique qu'un processus de communication ne suffit pas: la connaissance du contexte est nécessaire, ainsi que le cadrage par des obligations de résultats ou d'objectifs visant la construction quotidienne d'un cadre commun qui débouche sur une coordination nouvelle. La diffusion des outils pédagogiques au sein du dispositif a un effet structurant sur les échanges des enseignants en permettant au leader pédagogique de recentrer la discussion sur les objectifs fixés. C'est à ce leader pédagogique de conduire le processus, au quotidien, en salle des professeurs et au sein des différentes instances.

Par une autre enquête menée au Québec et examinant le processus de propagation d'une réforme des mathématiques dans deux districts voisins, il a été montré que son efficacité reposait sur l'implication et la participation des enseignants (Stein et Corbun 2008). Les dispositifs les plus pertinents se sont reposés sur la connaissance des histoires contextuelles des personnels dans tel ou tel établissement, sur leurs acquis communs. La connaissance de ce vécu s'est avérée indispensable pour accommoder la prescription aux pratiques et aux cultures professionnelles des acteurs éducatifs, pour traduire, reformuler, négocier les activités autour d'un sens partagé pour les différents professionnels (Moos 2014). D'après Mulford, 2003, un leadership qui est à la fois basé sur un rôle fort du chef d'établissement et sur une distribution des fonctions de direction est le plus à même de faire une différence, en particulier dans une perspective d'amélioration durable des résultats.

Les huit études de cas analysées par l'EPPI-centre de Londres (Bell et al. 2003) démontrent que ce sont les actions du leadership en faveur du travail des enseignants, de l'organisation et des rela-



tions avec les parents et, plus largement, la communauté éducative, qui peuvent avoir un impact clé sur la réussite des élèves.

Les leviers identifiés comme efficaces par la recherche dans le cadre du pilotage pédagogique pointent le rôle essentiel du chef d'établissement adjoint :

- un leadership/un pilotage partagé et diffusé quotidiennement au sein des équipes,
- un partage des responsabilités connu et reconnu,
- un effacement du « fossé » entre l'aspect administratif et l'aspect pédagogique de la gestion, que l'adjoint porte de par son action quotidienne,
- la proximité avec les équipes enseignantes, une connaissance réelle de leurs préoccupations, de leur vécu, de leurs attentes,
- la facilitation du travail des professeurs et l'apport de réponses pratiques, pragmatiques et cohérentes,
- l'aménagement de l'espace-temps du travail qui facilite la réflexivité,
- la discussion et l'apaisement au quotidien,
- l'explicitation récurrente des objectifs communs,
- une réflexion commune entre le chef et l'adjoint sur les enjeux de la gestion, les leviers à utiliser, les réponses à apporter, l'évaluation et les objectifs à fixer...

D'autres aspects des missions dévolues à l'adjoint pourraient encore appuyer cet état de fait.

La participation des enseignants à l'action collective est un enjeu essentiel dans un établissement scolaire dans la mesure où elle permet au chef d'établissement d'exercer son pilotage pédagogique. Le soutien au climat scolaire, la prise en charge des difficultés de comportement, la défense des enseignants vis-à-vis des parents, font partie des activités quotidiennes de l'adjoint. Ces actes lui permettent en retour de bénéficier d'une plus grande implication de la part des enseignants dans les dispositifs,

dans le cadre d'une sorte « d'échange implicite ». L'espace de décision est à recréer tous les jours au quotidien dans un établissement.

Il semble que l'une des conditions efficaces du pilotage réside dans son articulation avec les activités spécifiquement éducatives : c'est le fait d'être en relation directe avec les pratiques pédagogiques des professeurs qui est efficace et c'est ce que fait tous les jours l'adjoint. Pour l'ergonome Barcellini, la synchronisation cognitive indispensable pour définir des objectifs communs passe par un travail tangible. L'élaboration du commun se réalise dans le « faire », c'est-à-dire dans la concrétisation du dispositif, en se centrant dans le réel du travail. Qui est chargé de cette mise en œuvre pratique quotidienne ?

L'efficacité du leadership pédagogique passe également par l'efficacité des solutions trouvées pour surmonter les épreuves que constitue la synchronisation du travail ; solutions qui ne sont pas forcément inscrites dans les procédures mais qui demeurent économes et compatibles avec les objectifs généraux du système.

Enfin, l'implication de l'adjoint dans la mise en place et le suivi des dispositifs éducatifs d'aide personnalisée, la prévention du décrochage ou de la violence, l'accueil des élèves primo-arrivants, les actions culturelles, l'école ouverte, les enseignements de spécialité sont autant d'axes pédagogiques usuels. L'adjoint joue également un rôle essentiel dans l'harmonisation de l'évaluation dans ses missions de président des conseils de classe.

Dernier aspect, mais pas des moindres, celui qui consiste à travailler tout l'été sur les emplois du temps et qui représente le premier des actes pédagogiques : ils font converger les attentes institutionnelles (horaires des programmes, organisation) avec les contraintes locales (occupation des salles, intervenants), la gestion des services, l'élaboration des équipes pédagogiques, pour permettre au projet d'établissement et aux choix pédagogiques engagés lors de l'élaboration de la structure de se transformer en réalisation concrète.

L'adjoint, s'il n'a pas les responsabilités finales qui reviennent sans conteste

possible au chef d'établissement, détient certaines clés capitales du pilotage pédagogique. La figure dominante qui émerge ces dernières années est le passage du « manager de la République » (Barrère 2006) qui coordonne et organise, à celui du « leader scolaire », celui qui « pèse sur l'action enseignante » (Buisson-Fenet 2015). Dans ce cadre, certains chefs d'établissement adjoints privilégient la construction du compromis au quotidien pour assurer la régulation du système, pendant que d'autres préfèrent le leadership de transformation car ils y voient une occasion de renouveler les formes de partage des responsabilités administratives et pédagogiques avec des modes de coordination plus transversaux. Quel que soit le choix, c'est souvent son rôle et sa vocation de mettre ses compétences au service de la réussite des élèves et des conditions optimales du travail des professeurs, de poser le cadre des enseignements en direction des parents et des élèves, et d'assurer au quotidien la gestion d'une communication efficace et performante au profit de l'établissement et de sa politique pédagogique.

La question de la position de l'adjoint est un problème transversal qui interroge le management de tout le système. Pour un chef d'établissement, changer la position de son adjoint, c'est peser sur l'évolution de toutes les strates de l'édifice dans le sens d'une plus grande confiance et d'une image plus positive de l'école et des responsabilités individuelles. La délégation n'est pas un obstacle, elle est une chance qu'il faut savoir saisir pour créer des capacités d'impulsions et d'initiatives supplémentaires. Être adjoint n'est pas seulement une propédeutique en attendant d'atteindre la « fonction suprême », c'est un métier à part entière. Le chef d'établissement adjoint est donc bien un pilote pédagogique, établi comme tel par les textes depuis 2011, et l'équipe de direction forme un binôme nécessaire, complémentaire, fonctionnel. Reste encore à faire évoluer les pratiques dans le sens de l'affirmation du rôle plein et entier de l'adjoint en tant que chef d'établissement. □

Nouveau lycée : quels choix pour les familles ?

La réforme du lycée se veut porteuse de la volonté de donner plus de liberté aux familles en ce qui concerne le choix du parcours d'études secondaires. Ce principe a conduit à profondément transformer la voie générale en y supprimant les anciennes filières (ES, L et S), remplacées par une voie unique au sein de laquelle les familles doivent choisir trois enseignements de spécialité en première, puis deux en terminale, à choisir parmi les trois de première. De ce fait, on peut considérer que cette réforme s'efforce de placer la question de l'orientation des élèves au cœur du nouveau lycée. Elle y serait plus pleinement parvenue si cette logique avait également concerné la voie technologique, mais le ministre a préféré conserver les diverses filières technologiques.



Bruno MAGLIULO
Inspecteur d'académie honoraire



L'enjeu de cette réforme ne se réduit évidemment pas à la seule question de l'orientation, mais il est clair qu'en supprimant les filières de la voie générale et en les remplaçant par une filière unique au sein de laquelle la personnalisation du parcours d'études se construit en choisissant trois enseignements de spécialité en première, puis deux en terminale, on contraint les fa-

milles dont les enfants sont scolarisés en voie générale à s'inscrire dans une logique de préparation continue aux divers choix d'orientation qui se présenteront à chaque étape de la scolarité, de la sortie du collège à l'entrée dans l'enseignement supérieur. En outre, on place les équipes pédagogiques et éducatives dans l'obligation de faire de l'orientation une priorité.

Une caractéristique ancienne de l'orientation scolaire en France :
le poids important du déterminisme socio-économique

Comme beaucoup d'acteurs du système éducatif français le constatent au quotidien, et comme de nombreuses études l'ont démontré, les choix d'orientation que les familles doivent exprimer à l'issue de chacun des paliers de scolarité (sortie du collège, des classes de seconde, de terminale) sont, en France plus qu'ailleurs, fortement caractérisés par le poids de déterminismes divers, particulièrement par un très fort déterminisme socio-économique. Concernant la voie générale de l'ancien lycée, on sait que dans l'esprit de la plupart des familles existait une forte hiérarchie des trois filières, la S étant la plus demandée, parce que la plus « pres-

figieuse » et réputée, porteuse du plus large potentiel d'orientation vers l'enseignement supérieur. Force est de constater que de longue date, elle était la plus fortement demandée, notamment par des familles appartenant principalement aux catégories socio-professionnelles les plus favorisées. On retrouve le même poids du déterminisme socio-économique concernant les choix d'orientation qui doivent être exprimés en fin de collège (forte préférence pour la seconde générale et technologique au détriment de la voie professionnelle), ainsi qu'en fin de seconde générale et technologique, le cycle terminal général étant largement plébiscité, alors que la voie technologique se positionne le plus fréquemment comme une sorte de « plan B pour élèves jugés inaptes à réussir dans la voie générale ».

Du fait de la réforme du lycée, et notamment de la suppression des filières de la voie générale au profit d'un système de différenciation des parcours d'études secondaires par le « libre » choix d'enseignements de spécialité, nombreux sont ceux qui se demandaient dans quelle mesure les familles allaient faire des choix d'enseignements de spécialité visant à reconstruire les anciennes filières, et notamment la filière S, par le choix de la « tripléte » « mathématiques/physique-chimie/sciences de la vie et de la terre » ou « mathématiques/physique-chimie/sciences de l'ingénieur ». *A contrario*, aurait-on la bonne surprise – conformément à l'un des objectifs visés par la réforme – de voir un nombre important de familles profiter de l'occasion ainsi donnée de diversifier les trois anciens profils en choisissant des combinaisons d'enseignements de spécialité beaucoup plus variées, « fonction des talents et envies de chacun ».

Plusieurs enquêtes ont été réalisées sur ce point en fin d'année scolaire 2018-2019, au moment où les familles faisaient connaître leurs choix en la matière. L'une d'entre elles, largement médiatisée à la mi-juillet 2019, a été réalisée et communiquée par le service des études statistiques du ministère de l'Éducation nationale. Elle a conduit à un communiqué de presse du ministre, en date du 18 juillet 2019, intitulé « Enseignements de spécialité au lycée : des parcours plus diversifiés et plus adaptés aux profils et aux projets des élèves ». Les lecteurs intéressés peuvent trouver ce communiqué et l'enquête sur

laquelle il repose, sur le site www.education.gouv.fr. Cependant, soucieux de ne pas laisser au ministre et à ses services le monopole de la communication sur un aussi important sujet, plusieurs organisations syndicales ont procédé à des études comparables, notamment le SNES (syndicat enseignant majoritaire fortement hostile à la réforme du lycée) qui a publié une analyse statistique des choix d'orientation des élèves de seconde générale et technologique en fin de deuxième trimestre de l'année scolaire 2018-2019 (cette étude est accessible sur le site www.snes.edu). La lecture comparée de ces diverses études permet de dresser un bilan provisoire que nous vous présentons.

Les enseignements de spécialité les plus choisis selon l'enquête ministérielle

Pas de surprise : les mathématiques arrivent largement en tête avec 64 % des choix. En second rang (48,5 %) physique-chimie, suivie des sciences de la vie et de la terre (42,2 %). Ainsi, aux trois premières places, on trouve les disciplines qui structurent l'actuelle filière S. Il est donc indéniable qu'une part significative des familles a eu le souci de faire des choix permettant de se doter d'un profil de type « S ».

En quatrième rang, les sciences économiques et sociales (SES) ont été choisies par 37,9 % des familles, chiffre légèrement supérieur à celui de 33 % qui représente les élèves actuellement inscrits en filière ES dans la voie générale. Il y a donc une légère « percée » de cet enseignement auprès d'élèves qui, dans le cadre des trois filières anciennes, ne pouvaient pas bénéficier de cet enseignement, et le peuvent désormais.

En cinquième position, l'enseignement de spécialité d'histoire/géographie/géopolitique et sciences politiques (HGGSP) a été demandé par 34,4 % des familles, suivi par l'anglais (« langues, lettres et civilisations étrangères anglais » : 26 %), l'enseignement d'« humanités, littérature et philosophie » (HLP : 18,5 %), celui de

« numérique et sciences informatiques » (NSI : 8,4 %), de « sciences de l'ingénieur » (SI : 6,7 %), d'arts plastiques (3,4 %), etc.

Pour bien analyser ces chiffres, il convient de rappeler que si certains enseignements n'existent que sous la forme d'enseignements de spécialité, et ne figurent donc pas dans le tronc commun (c'est le cas des mathématiques, de la physique-chimie, des SVT, SES, NSI, SI...), d'autres se présentent à la fois en tant que faisant partie du tronc commun et d'une possibilité de choix complémentaire en tant qu'enseignement de spécialité (c'est par exemple le cas de l'anglais). Ainsi s'explique en partie la faiblesse du taux concernant le choix de cette deuxième catégorie d'enseignements de spécialité, de nombreuses familles estimant que la présence de ce type d'enseignement dans le tronc commun (donc en tant qu'enseignement obligatoire pour tous) se suffit à elle-même. En revanche, cet effet n'a visiblement pas concerné l'enseignement de spécialité d'histoire/géographie/géopolitique et sciences politiques, qui a attiré un peu plus d'une famille sur trois, bien que l'enseignement d'histoire/géographie figure dans le tronc commun à raison de trois heures par semaine. Il semble que l'explication tient à la forte attraction des enseignements de géopolitique et sciences politiques, que l'on ne trouve guère dans le programme d'histoire/géographie du tronc commun, mais figure en volume significatif dans l'enseignement de spécialité d'HGGSP.

Bonne surprise : le taux de 18,5 % concernant l'enseignement de spécialité d'humanités, littérature et philosophie. Aux yeux de beaucoup, il s'explique principalement par le fait que la réforme a déconnecté cet enseignement pluridisciplinaire nouveau de l'ex profil L, en lui permettant désormais d'être associé à d'autres enseignements attractifs auxquels les élèves de la filière L ne pouvaient pas accéder (les SES) ou par un choix que la plupart des L ne faisait pas (les mathématiques). Autre élément à prendre en compte : le regroupement dans un seul enseignement de disciplines jusque-là séparées les unes des autres (les « humanités » au sens large, la littérature et la philosophie qui fait sa grande entrée au niveau première) a visiblement contribué à attirer un public nouveau.

Les combinaisons (« triplettes ») d'enseignements de spécialité les plus choisies selon l'enquête ministérielle

Au-delà du classement des choix concernant chacun des enseignements de spécialité proposés en première générale, il est nécessaire de s'intéresser aux combinaisons choisies par les familles. C'est ainsi que l'on pourra répondre à la question de savoir si ces dernières ont été conduites à vouloir retrouver les profils correspondant aux anciennes filières du baccalauréat général (ES, L et S) ou ont préféré utiliser la possibilité de diversifier les parcours de formation secondaire en usant plus largement du droit dont elles disposent de définir par ces choix des profils nouveaux, donc de diversifier les profils des futurs bacheliers, ainsi qu'on le souhaite en mettant en place la réforme du lycée.

QUELLES COMBINAISONS ?	POURCENTAGES DE FAMILLES L'AYANT CHOISIE
mathématiques/physique-chimie/SVT	26.1 %
SES/histoire-géographie/mathématiques	6.8 %
SES/histoire-géographie/anglais	6.5 %
mathématiques/physique-chimie/sciences de l'ingénieur	4,5%
SES/histoire-géographie/histoire-littérature et philosophie	4.4 %
histoire-géographie/HLP/anglais	4.2 %
mathématiques/numérique et sciences informatiques/physique-chimie	3.5 %
SES/anglais/mathématiques	3 %
SES/histoire-géographie/SVT	2,3%
SES/anglais/humanités-littérature et philosophie	1,9%

Bien que positionnée en premier rang des choix, et largement en tête, la « triplette » mathématiques/physique-chimie/SVT n'a été demandée que par environ un quart des familles (26,1 %). Même en y ajoutant d'autres « triplettes » se rapprochant plus ou moins fortement du profil « S » (4,5 %

des choix sont allés vers mathématiques/physique-chimie/sciences de l'ingénieur, et 3,5 % ont opté pour mathématiques/physique-chimie/numérique et sciences informatiques), on arrive à un taux global de 34,1 %, bien moindre que celui de 52 % qui est celui actuel des élèves de la filière « S » dans le lycée général d'avant la réforme.

Ce constat a conduit le ministre à exprimer sa grande satisfaction, ainsi qu'il l'a fait par exemple dans le cadre d'un entretien accordé le 12 juillet 2019 au quotidien *Le Parisien*, dans lequel il déclare qu'« un quart des élèves a choisi la combinaison mathématiques/physique-chimie/SVT : c'est très en dessous des élèves qui faisaient S jusqu'ici ». Et d'ajouter que selon lui, « nous sommes en train de sortir d'un système de trois filières standardisées et hiérarchisées, pour arriver à un lycée où les élèves peuvent choisir en fonction de leurs goûts ». Autrement dit : contrairement à ce que prédisaient nombre de détracteurs de la réforme du lycée, les élèves et leurs parents n'ont que

faiblement cherché à recréer les filières anciennes, et cela est vrai aussi bien pour la filière S, que pour les filières ES et L. Inversement, près de la moitié des familles (47 %) a choisi de sortir de ces trois chemins tracés au sein de l'ancienne voie générale du lycée, en optant pour des parcours nouveaux et innovants.

Des observations plus nuancées émanant d'enquêtes syndicales... sans pour autant remettre fondamentalement en cause l'analyse ministérielle

Il convient de nuancer les propos du ministre car d'autres études (notamment celles réalisées par plusieurs syndicats d'enseignants du second degré) démontrent que, sans remettre fondamentalement en cause les observations statistiques globales qui émanent de l'enquête ministérielle, on peut avoir une vision quelque peu différente dès lors qu'on procède à une analyse plus fine, tenant compte de paramètres tels le milieu social des familles, le niveau scolaire de l'élève, le genre, la localisation géographique du lycée considéré... tous éléments que l'étude ministérielle n'a pas pris en compte.

Dans son enquête réalisée au printemps dernier dans un échantillon de lycées publics, le SNES-FSU observe que dans chaque établissement ayant fait l'objet de son étude, les meilleurs élèves (ceux dont la moyenne générale en seconde est supérieure à 14/20) choisissent beaucoup plus fréquemment la « triplette » mathématiques/physique-chimie/SVT que les moins bons (ceux dont la moyenne générale est inférieure à 08/20). Les élèves qui choisissent cette « triplette » ont 13,20/20 de moyenne générale, alors que ceux qui optent pour une « triplette » sans aucun de ces trois enseignements de spécialité ont une moyenne générale inférieure à 11/20. Chez les meilleurs élèves, il y a donc eu une forte tendance à vouloir reconstituer l'ancienne filière S. En outre, plusieurs de ces études mettent en évidence le fait que dans les établissements les plus réputés, généralement situés dans les centres-villes, les familles – appartenant majoritairement à des catégories socio-professionnelles favorisées – ont plus fortement plébiscité la « triplette » mathématiques/physique-chimie/SVT (permettant de retrouver l'ancien profil S), alors que dans les établissements moins réputés des pé-

riphéries urbaines ou des zones rurales, plus « accompagnateurs » que « sélectifs », accueillant une majorité d'élèves appartenant à des catégories socio-professionnelles moins favorisées, on a plus fréquemment fait d'autres choix. Une même observation peut être faite, mais dans une moindre mesure, concernant le choix de « triplettes » contenant les enseignements de mathématiques et de sciences économiques et sociales correspondant à l'ancien profil « ES ». En d'autres termes, il y a eu un indéniable effet « catégorie socio-professionnelle d'appartenance » : faire des choix d'enseignements de spécialité permettant de reconstituer les filières anciennes, particulièrement la filière S, a été significativement plus fréquent dans les familles appartenant à des CSP favorisées.

Le fait que les enquêtes émanant des syndicats ne portent que sur de petits échantillons d'établissements et sont donc moins représentatives que celle du ministère, quasi exhaustive, conduit à ne pas considérer qu'il y a matière à mettre fondamentalement en cause le diagnostic global fait par le ministre. En revanche, les études réalisées sur ce sujet par divers syndicats permettent de nuancer les propos tenus par le ministre. En prenant en compte des facteurs



distinctifs tels le déterminisme socio-économique, le bilan scolaire de l'élève en classe de seconde, le genre, la localisation géographique du lycée fréquenté, elles conduisent à considérer que la vérité globale mise en évidence par l'étude ministérielle doit être nuancée, mais aussi que cette réforme ne parviendra probablement pas plus que les précédentes à réduire significativement l'important déterminisme socio-économique qui caractérise l'orientation dans notre enseignement secondaire.

Les difficultés les plus grandes se présenteront en 2020, lors du passage en terminale générale

C'est selon nous au printemps de l'an 2020, lorsque les familles dont les enfants sont entrés dans les nouvelles premières générales en septembre 2019 devront exprimer les choix nécessaires pour le passage en terminale générale, que se présenteront les plus grandes difficultés. Pourquoi une telle affirmation ? Parce que la réforme du lycée impose qu'en passant en terminale générale, les élèves devront obligatoirement renoncer à l'un des trois enseignements de spécialité choisis en entrant en première (enseignés à raison de quatre heures chacun par semaine). Il faudra donc que chacun se concentre sur deux enseignements de spécialité qui seront dispensés à raison de 6 heures chacun par semaine, et feront l'objet de deux épreuves écrites spécifiques à gros coefficients lors du baccalauréat. En outre, ces deux enseignements serviront de fondement à l'épreuve de « grand oral » introduite dans le nouveau baccalauréat général. Cette contrainte est officiellement présentée comme étant consécutive à la volonté de permettre à chaque élève de se spécialiser progressivement tout au long des années lycée.

Ce sera donc le moment d'un choix très important, lourd de conséquences pour ce qui concernera la capacité des élèves à bien réussir le baccalauréat, mais surtout leur passage dans l'enseignement supérieur. Nous disons cela

parce que les choix que chacun fera, et les résultats obtenus aux épreuves du baccalauréat concernant ces deux enseignements de spécialité, et lors de l'épreuve de « grand oral », seront fortement pris en compte par les établissements d'enseignement supérieur susceptibles d'être demandés via la plateforme *Parcoursup*, qu'ils soient sélectifs ou non sélectifs. Rappelons sur ce point que la réforme du baccalauréat obligera à ce que les deux épreuves correspondant aux deux enseignements de spécialité se passent à la fin du printemps (en mars/avril), ce qui aura pour conséquence de permettre d'intégrer leurs résultats dans le dossier *Parcoursup*. Il en ira de même

Bruno Magliulo est inspecteur d'académie honoraire. À l'issue d'une carrière riche et bien remplie, il a affûté son regard sur les enjeux de l'orientation dans notre système éducatif.

Il est notamment l'auteur de guides et d'ouvrages pour l'orientation des élèves dans la collection *l'Étudiant* (ed. *Opportun*) : *Le nouveau lycée, SOS Parcoursup, Pour quelles études êtes-vous faits? – Bien choisir ses études universitaires.*

Il analyse pour *Direction* les premiers éléments relevés sur les choix d'enseignements de spécialité qu'ont fait les élèves. Si l'article ne mentionne pas le rôle que peut jouer le tronc commun dans le processus de « défiliatation » des enseignements au lycée, il croise avec intérêt des sources ministérielle et syndicales pour esquisser une première ébauche de la mise en œuvre de la réforme.

Si le SNPDEN reste plus nuancé sur les « difficultés à choisir en fin de terminale », les propos tenus et l'analyse restent celles d'un observateur avisé de notre système éducatif. Les éléments présentés ont pour vocation de nourrir les échanges et la réflexion. Il appartiendra au groupe de suivi de la réforme, demandé et obtenu par le SNPDEN, d'en apprécier les effets et la portée.

Une étude des choix des familles doit être complétée par un aperçu des organisations des classes et groupes d'élèves. C'est pourquoi nous proposons aussi une typologie sommaire des choix opérés par les lycées :

pour les demandes d'admission dans les établissements « hors *Parcoursup* ».

Le choix des deux enseignements de spécialité va donc être très anxiogène pour les familles et provoquera inévitablement de plus ou moins âpres discussions, voire tensions, entre ces dernières et les équipes pédagogiques et de direction chargées de « réguler » les modalités du passage en terminale. Qui aura le pouvoir de décision ? Est-ce que ce sera le conseil de classe et le chef d'établissement en se fondant sur les vœux des familles, mais aussi sur le bilan scolaire et personnel de chaque élève de classe de première ? À moins qu'il ne soit décidé

que les familles auront le droit de choisir en toute liberté, en nourrissant bien sur leurs choix par le traditionnel « dialogue » en matière d'orientation. En cas de désaccord, y aura-t-il la possibilité de recourir à l'arbitrage d'une commission d'appel ? En l'état actuel des textes réglementaires, les choses ne sont pas claires sur tous ces points. Il faudra donc rapidement que des décisions officielles soient prises, et le plus tôt sera le mieux !

De plus, il va falloir répondre à la question de savoir sur quel(s) critère(s) se fera le choix de l'enseignement de spécialité que les élèves abandonneront en passant en classe terminale.

- À première vue, la réponse semble évidente : les élèves vont pour la plupart probablement abandonner l'enseignement de spécialité dans lequel ils obtiennent les moins bons résultats. C'est très logique, mais en un tel domaine la logique n'est pas toujours la meilleure source d'inspiration : certains pourraient préférer garder une discipline qui les intéresse mais dans laquelle ils n'obtiennent pas forcément de bons résultats. Ce serait d'autant plus compréhensible que cela irait dans le sens de la réforme qui incite les familles à choisir leurs enseignements de spécialité en tenant fortement compte de leurs « envies ».

LGT A

6 CLASSES DE 1^{re} GÉNÉRALE

Les élèves ont eu le choix total de leur enseignement de spécialité : 43 combinaisons dont 20 solitaires (un seul élève pour une triplète).

Les 6 classes ont été constituées selon les critères suivants :

- Les options : volontairement, chacune est placée sur au moins 2 classes.
- Les langues : les langues « plus rares » sont disposées aussi sur plusieurs classes.
- La moyenne générale de seconde pour constituer des classes hétérogènes.

Pour éviter d'aligner tous les enseignements de spécialité, ceux-ci sont rangés, alignés selon trois « blocs » de spécialités : A, B et C.

LGT B

8 CLASSES DE 1^{re} GÉNÉRALE

Les élèves ont eu le choix total de leur enseignement de spécialité (9).

Des alignements ont été posés sur l'ensemble des classes – Positionnement automatique des élèves dans les groupes grâce à EDT.

Les classes ont ainsi pu être constituées librement – LV2 autres qu'Espagnol sur 4 classes sur 8 avec alignement sur 2 classes.

Capacité à équilibrer les filles et les garçons et le niveau des classes. Les options

facultatives sont proposées sur moins de classes que dans le format précédent des séries.

LGT C

10 CLASSES DE 1^{re} GÉNÉRALE

Les élèves ont eu le choix total de leur enseignement de spécialité (9).

5 classes autonomes sur les spécialités ont été constituées (ex maths-phys-SVT pour tous, SES, HGSSpo et LLCE...) et des alignements ont été constitués sur les 5 classes restantes avec parfois une spécialité commune à l'ensemble des élèves de la classe.

Un grand nombre de classes propose des options.

LGT D

Les élèves ne se sont vus proposer que des triplètes constituées. Les classes ont été constituées par triplète.

LGT E

Les élèves ont eu des menus proposés avec des variations possibles sur la 3^e spécialité.

Les 2 premières spécialités sont communes à l'ensemble des élèves d'une classe et la 3^e spécialité est alignée sur plusieurs classes.

- Comment choisir lorsque l'élève obtient de bons résultats dans les trois enseignements de spécialité, et en apprécie fortement les trois contenus ? Dans ce cas, il va falloir accepter de « se couper un doigt » : certains bons élèves performants dans les trois enseignements de spécialité vont inévitablement déclarer vouloir tous les garder, ce qui sera impossible puisque deux d'entre eux seulement pourront être conservés.
- Autre cas de figure qui ne manquera pas de se manifester : celui des élèves qui recevront le conseil d'abandonner un enseignement de spécialité et qui vont découvrir sur la liste des « attendus » des formations supérieures dans lesquelles ils ambitionnent de se faire admettre, que cet enseignement qu'ils devraient abandonner doit avoir été choisi pour avoir des chances d'y être admis. Nul doute que de telles situations seront nombreuses, et conduiront une partie des familles à choisir tel ou tel enseignement de spécialité par rapport à de tels affichages sur les « attendus », et non en fonction de leur bilan scolaire dans ces enseignements.

En résumé, nous pouvons prédire que la question des deux enseignements de spécialité de terminale devant être choisis parmi les trois de première ne va pas être simple à traiter, et ce, aussi bien pour les élèves et leurs parents, que pour les professeurs concernés et les équipes de direction. Voilà pourquoi nous pensons pouvoir dire que les plus grandes difficultés en ce domaine sont devant. □

Éducation et pédopsychiatrie

Lysiane Gervais, secrétaire nationale Education et pédagogie, a rencontré pour Direction Nicole Catheline.

Pédopsychiatre, praticienne hospitalière à Poitiers où elle a créé un centre spécialisé pour collégiens et lycéens présentant des difficultés comportementales ou d'apprentissage dans le cadre scolaire, Nicole Catheline est l'auteure de plusieurs ouvrages sur la question des souffrances à l'école, et notamment du harcèlement du point de vue des élèves.

Le guide pratique publié sous sa direction début septembre 2019 (Enseignants et élèves en souffrance – Éditions Sociales Françaises), relate trois expériences, dont deux de plus de 20 ans, de collaboration entre les établissements scolaires de l'académie de Poitiers et les services de pédopsychiatrie. Ce partenariat a permis d'aider les enseignants à repérer les difficultés des élèves pour mieux enseigner ou, si cela s'avère nécessaire, pour passer le relais à d'autres professionnels. Dans les deux cas, l'objectif est d'amener les élèves à vivre mieux l'école, éviter le décrochage scolaire, et par là, à mieux réussir.

Dans sa dernière partie, l'ouvrage envisage la prévention de la souffrance du côté adulte, longtemps restée tabou dans notre institution, grâce à un modèle de différents dispositifs de partenariats mis en place dans l'académie de Poitiers.

Lysiane Gervais: *Vous avez rédigé un ouvrage en collaboration, paru le 12 septembre 2019, dont le titre fort attire l'attention et paraît même inquiétant. Est-ce à dire qu'on éprouve plus de souffrance dans l'Éducation nationale que dans d'autres institutions ou entreprises ?*

Nicole Catheline: *Oui, c'est certain. De nombreuses données chiffrées en témoignent. Le nombre d'enseignants déprimés est largement supérieur à celui*



rencontré dans la population générale, 2,4 fois plus élevé parmi les enseignants que pour la moyenne des salariés. Même si dans l'enquête TALIS de 2013 consacrée aux enseignants, 58 % disent que les avantages du métier compensent les désagréments, ils sont



*Lysiane GERVAIS,
secrétaire nationale
commission Éducation & Pédagogie*

77 % en moyenne dans les autres pays de l'OCDE. De même, les enseignants français pensent leur métier non valorisé dans la société. Ils ne sont que 5 % à penser exercer un métier valorisé alors que la moyenne des autres pays est de 31 %, avec même des pointes à 68 % pour certains pays. Les enseignants se plaignent du manque de formation et de soutien dans la pratique pédagogique et la tenue de la classe. Alors qu'en moyenne, 9 enseignants sur 10 des pays de l'OCDE se disent bien préparés à ces pratiques, ils ne sont que 6 sur 10 en France. Les enseignants doutent d'eux, ne se sentent pas préparés à exercer leur métier et croient ne pas être valorisés, autant de critères qui risquent fort d'aboutir à une souffrance professionnelle chronique. On a rarement de tels chiffres dans d'autres institutions et ceci est aggravé par la responsabilité qui pèse sur les épaules des enseignants compte tenu de l'importance prise par la possession d'un diplôme actuellement.

LG : Vous évoquez les « difficultés des enseignants à reconnaître les signes de mal-être des adolescents » à cause d'un manque dans la formation initiale des problématiques des jeunes avec lesquels les professeurs travaillent pourtant chaque jour. Selon vous, est-il besoin d'avoir des connaissances approfondies en psychologie pour enseigner ? Quelle formation minimale en la matière chaque nouvel enseignant devrait acquérir pour pouvoir bien enseigner ?

NC : Non bien entendu, il n'est pas question de « former » les enseignants à la psychopathologie, à chacun son métier ; mais il est nécessaire de les sensibiliser au développement psychologique des enfants comme cela se pratique d'ailleurs dans les pays du nord de l'Europe, en Finlande en particulier. La psychologie du développement (psychologie cognitive) a été récemment mise à l'honneur dans les lieux de formation des enseignants, en raison de l'intérêt légitime pour les troubles dits spécifiques d'apprentissage (actuellement qualifiés de neuro-développementaux). Il s'agit d'un aspect fascinant du fonctionnement cérébral, mais qui fait hélas oublier encore un peu plus la dimension relationnelle, pourtant centrale dans les apprentissages. On apprend toujours de quelqu'un dans un contexte particulier à chacun (intérêt pour le sujet enseigné, disponibilité psychique, stimulation ou empêchement du groupe-classe, etc.), y compris pour les autodidactes qui s'instruisent par les livres car ceux-ci ont été écrits par des personnes qui ont fait des choix et donc ont laissé leur empreinte dans cette transmission du savoir. Les connaissances à faire acquérir aux futurs enseignants concernent la mise en relation du maître et de l'élève en tenant compte de la disponibilité de l'élève et de sa manière personnelle de s'approprier le savoir ; la dynamique de groupe au sein de la classe, la gestion des conflits entre élèves, et enfin la relation avec les parents. J'insiste sur ce dernier point fondamental dans une société où les relations parents-enseignants évoluent de plus en plus vers une relation de méfiance. Enfin, et surtout, il ne faudrait pas se contenter d'une formation initiale mais il est indispensable que les enseignants puissent bénéficier tout au long de leur carrière de lieux de reprise de la pratique où ils pourraient évoquer leurs difficultés et trouver des solutions

non seulement pédagogiques mais également dans leur manière d'exercer leur métier.

LG : L'idée des « adultes relais », médiateurs formés à l'écoute des jeunes, résulte de la circulaire du 27 juillet 1983 destinée à l'époque à la seule lutte contre la toxicomanie. Comment expliquer que ce dispositif ait aussi bien fonctionné dans le Poitou et qu'il perdure encore aujourd'hui ?

NC : En fait, le dispositif des Équipes Adultes-Relais a été abrogé par la loi du 29 juillet 1998 de Ségolène Royal, au moment où elle a créé les Comités d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) destinés à lutter contre toute forme d'exclusion scolaire. Le fonctionnement des CESC a été compris de manière très différente selon les régions. Dans le Poitou, la suppression des équipes d'adultes-relais ne nous a pas impressionnés car le texte nous donnait l'opportunité de les poursuivre en constituant des sous-groupes de réflexion, et comme nous avons déjà une organisation très structurée du dispositif et surtout l'intime conviction que ces échanges avec les enseignants étaient particulièrement importants dans la prévention, nous les avons poursuivis en changeant le R de relais en R de Ressources. Les Équipes Adultes Relais de 1983 sont ainsi devenues en 1998, les Équipes Adultes Ressources.

LG : Comment fonctionnent les équipes adultes ressources (EAR) et les permanences d'évaluation clinique (PEC) au quotidien sans empiéter sur les missions de chacun ?

NC : Les deux dispositifs sont complémentaires. Les PEC s'adressent uniquement aux élèves mais bien entendu la plupart étant adressées par les membres de la communauté éducative, cela donne lieu à discussion avec eux. Ceci réalise une sorte de formation continue sur site grâce aux infirmiers en santé mentale qui interviennent au sein des établissements demandeurs pour y assurer une permanence hebdomadaire. Sont adressés à cette permanence les élèves qui interrogent, voire inquiètent, la communauté éducative (désintérêt pour l'école, isolement, bagarres, etc.). Les équipes adultes ressources (EAR),

elles, ne concernent que les enseignants et le personnel de l'établissement non enseignant. La participation à ces réunions de deux heures tous les deux mois est volontaire et s'adresse à tous les corps de métier, des CPE aux personnels ATOS, en passant par les enseignants et le personnel de la mission de prévention et sociale en faveur des élèves (infirmières scolaires, assistants sociaux, médecins de l'Éducation nationale). Ces deux dispositifs n'existent pas toujours de façon conjointe dans les établissements, certains ont soit l'un soit l'autre. Lorsqu'un établissement a la chance de disposer des deux, cela offre un grand confort dans l'analyse et la résolution des difficultés. L'infirmier des PEC peut solliciter les EAR pour que les membres de la communauté se saisissent de la situation et organisent des relais internes. De même, lorsque les EAR s'interrogent sur l'aspect pathologique du comportement de l'élève, ils peuvent solliciter l'infirmier qui recevra le jeune et évaluera le risque.

LG : Dans leur pratique, les chefs d'établissement rencontrent de plus en plus d'élèves décrocheurs ou qui ont peur d'aller à l'école. Dans ces cas, convaincre le jeune et ses parents qu'une aide médicalisée est indispensable prend déjà beaucoup de temps. Mais quand on y parvient, les rendez-vous avec un pédopsychiatre, (quand il existe, notamment en dehors des grands centres urbains), ne sont pas possibles avant 6 mois ou un an. Que pensez-vous de cette situation ? Savez-vous si elle est propre à la France ?

NC : On parle beaucoup actuellement du refus scolaire, du décrochage ou de la phobie, selon la théorie à laquelle on se réfère, mais le fait de ne plus aller à l'école est un phénomène qui n'a pris de l'ampleur que tout récemment, à partir des années 2000, avec une courbe exponentielle depuis 2010. Le phénomène semble mondial et ne concerne pas que la France, il pourrait être lié à l'évolution de nos sociétés dites postmodernes, très technicisées, où il devient de plus en plus difficile de s'insérer sans un diplôme délivré par l'école. La pression scolaire avec son cortège d'anxiété et de dépressivité en cas d'échec, ou simplement de sa crainte, en serait ainsi un des aspects. L'autre facteur serait constitué par la dif-

fusion des réseaux sociaux depuis 2010 et l'apparition des smartphones ayant une fonction photographique de qualité et permettant l'usage d'internet. Ces deux technologies (réseaux sociaux, smartphones) ont donné une importance croissante à l'image de soi et au regard des autres sur soi. L'école imposant une socialisation non maîtrisable dans les choix de ses pairs, deviendrait alors un lieu effrayant pour certains. Le harcèlement venant confirmer cette crainte. Il faut donc préciser que toutes les situations de décrochage sont loin de relever au départ de la pédopsychiatrie, elles finissent par l'être quand la situation se chronicise sans solution. Des éléments sociétaux, pédagogiques et éducatifs se mêlent à ces problématiques. La priorité dans ces situations est de conserver le lien à l'école, même de façon très partielle, deux heures par semaine, et de ne pas médicaliser à outrance un phénomène dont on voit bien l'influence sociétale. Le décrochage n'est pas seulement l'affaire de l'école ou celle des pédopsychiatres, la totalité des adultes dans la cité doit se mobiliser. Il ne faut pas continuer d'embouteiller inutilement les services de pédopsychiatrie lorsque la situation ne le nécessite pas, afin de réserver une réponse rapide à celles qui en relèvent.

LG : La reconnaissance de la souffrance des personnels est évoquée pour la première fois dans une circulaire du 2 octobre 1998 par Ségolène Royal. Quelles sont les raisons principales de ce mal-être chez certains enseignants ?

NC : Je dirais en priorité le manque de reconnaissance de leur travail par la société. On accuse systématiquement les enseignants d'avoir la sécurité de l'emploi et beaucoup de vacances, ce qui, dans un monde obnubilé par la crainte du chômage et valorisant les loisirs, peut être considéré comme un pied de nez fait aux autres catégories de travailleurs. Par ailleurs, l'organisation très hiérarchisée de l'institution donne peu l'occasion à certains de faire différemment, d'avoir des initiatives. Il ne faut pas avoir trop d'idées personnelles quand on doit rendre un service identique sur tout le territoire. Il faudrait revaloriser le métier financièrement mais en assouplissant le système et en permettant une meilleure formation continue tout au long de la carrière.

LG : Chaque personnel de direction a un jour connu un enseignant en difficulté avec ses élèves et pour lequel, malgré les alertes à l'institution, les inspections ou autres entretiens, la situation n'évoluait pas ou peu. Une réponse à cette problématique se trouve dans votre ouvrage avec la création des Groupes de Soutien Professionnel (GSP) en 1997. En quoi consistent-ils ?

NC : Il s'agit de groupes créés à l'initiative conjointe de médecins de prévention de l'Éducation nationale et d'enseignants travaillant à la DRH. La plupart d'entre eux avaient été sensibilisés à la psychologie, soit par leur formation personnelle en tant que médecin, soit par des DIU de psychopathologie de l'adolescent, soit tout simplement par conviction personnelle. Tous avaient la conviction que cette dimension était insuffisamment prise en compte dans la mise en poste des enseignants. Ils avaient également la conviction qu'un enseignant incapable d'enseigner fait beaucoup de dégâts chez les élèves. C'était donc une prévention à la fois pour l'enseignant mais aussi pour les élèves. En effet, les mauvaises rencontres avec un enseignant peuvent laisser des traces définitives chez certains enfants. Au départ, ces groupes ont été « alimentés » par des enseignants reçus par le médecin de prévention, mais ensuite, d'autres enseignants observant les bénéfices de ces groupes se sont inscrits spontanément, beaucoup avant un *burnout*. L'organisation se déroulait sur deux années, avec des temps en collectifs, dirigés par un binôme médecin/enseignant et des temps individuels.

LG : A contrario, vous parlez du résultat d'une enquête datant de 2006, révélant un indicateur de souffrance professionnelle chez les enseignants consistant à surestimer le nombre d'adolescents difficiles. Pouvez-vous nous expliquer ce qu'il en est ?

NC : Il s'agit du mémoire d'un médecin de l'Éducation nationale (G. Balège) qui participait précisément au GSP. Elle a suivi le DIU « Adolescents difficiles » et a réalisé son mémoire sur le sujet de la représentation des élèves par les enseignants. Elle s'est aperçue dans son enquête que lorsque les enseignants déclaraient dans l'auto-questionnaire qu'ils avaient beaucoup d'élèves diffi-

ciles, cela était en lien avec des difficultés à exercer leur métier par sentiment d'incapacité. Ils changeaient d'opinion lorsqu'ils étaient soutenus. L'hypothèse conclusive était que lorsqu'un enseignant se plaint d'avoir une classe épouvantable, il est urgent de pouvoir lui offrir des lieux d'aide, soit c'est réel et cela est encore plus urgent, soit c'est la traduction de son propre mal-être, que les élèves vont ressentir très vite et devenir en effet insupportables.

LG : Vous relevez aussi qu'un des facteurs de prévention des comportements à risques chez les élèves consiste à leur bien-être dans l'établissement scolaire avec une composante relationnelle satisfaisante aux professeurs en qui ils ont confiance. Pouvez nous expliquer ?

NC : C'est un fait bien connu de tous les pys. Les enfants et les adolescents sont en cours de construction de leur personnalité, ils ont besoin d'explorer leur environnement, mais également de pouvoir en cas de besoin savoir qu'ils ont des personnes sur qui compter. Ils ont donc besoin de pouvoir s'éloigner sans se perdre. Ils vont interroger sans cesse la solidité de ces liens comme ceux qu'ils tissent avec les parents. S'ils ont l'impression qu'on ne les regarde pas, qu'on ne s'occupe pas d'eux, que le lien avec les adultes est lâche, alors ils vont avoir des comportements de plus en plus bruyants qui sont autant d'appels à l'aide pour signifier qu'ils ont besoin de limites rassurantes.

LG : Un dispositif de prévention des risques psychosociaux pour les chefs d'établissement (DPRP) a été créé en 2014 dans l'académie de Poitiers suite à des constats d'augmentation du nombre de burnout dans cette profession. En quoi consiste ce dispositif de prévention et quelle est sa particularité par rapport à certaines cellules de veille ou autres groupes d'écoute pouvant exister dans d'autres académies ? Quelles sont les conditions de sa réussite, notamment par rapport à la hiérarchie ? Peut-on être chef d'établissement et en mal-être ?

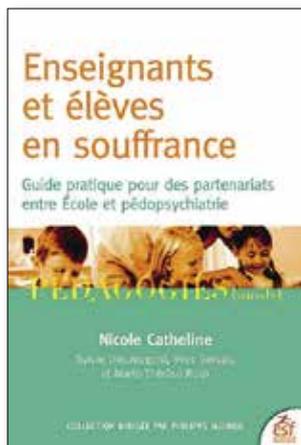
NC : L'organisation du dispositif est calquée sur celui précédemment décrit pour les GSP et se différencie nettement

de ceux que vous citez, au moins pour l'un d'entre eux, les cellules de veille. Celles-ci ne concernent pas directement le mal-être des chefs d'établissement, elles sont avant tout centrées sur les solutions à mettre en place pour un élève. Je ne connais pas le fonctionnement des groupes d'écoute, n'ayant jamais eu la possibilité d'en faire partie ! En revanche, si je me fie aux témoignages recueillis par les chefs d'établissement, ils sont différents par cette alternance de temps individuels et de groupe

avec un binôme d'animateurs (médecin, pair), et surtout par le fait que ce soit des pairs, anciens chefs d'établissement qui ne sont plus en fonction et qui ont intégré le dispositif après avoir été choisis pour leurs qualités humaines d'écoute. Les apports théoriques associés aux temps individuels et de groupe sur deux années constituent un temps suffisamment long et offrent un bagage plus solide que la formation initiale pour permettre aux chefs d'établissement de reprendre confiance en

eux. Car les chefs d'établissement sont souvent seuls, sans pouvoir partager leurs interrogations avec d'autres pairs au quotidien. Lors des premières prises de fonction dans des petits collèges ruraux ou au contraire dans des établissements très élitistes, ils doutent souvent de leurs compétences et peuvent avoir des réactions inadaptées qui les préoccupent longtemps.

Enseignants et élèves en souffrance, guide pratique pour des partenariats entre école et pédopsychiatrie, ESF Sciences humaines, 2019



Il y a les ouvrages qui traitent des difficultés des élèves. Il y a ceux qui traitent des difficultés professionnelles. La belle idée de cette synthèse, c'est précisément de mettre en miroir ces deux aspects d'un même processus. C'est donc comme un livre frontière qui s'interroge sur la rencontre de deux mondes, pourtant en charge d'un même public, qu'il faut appréhender cet ouvrage.

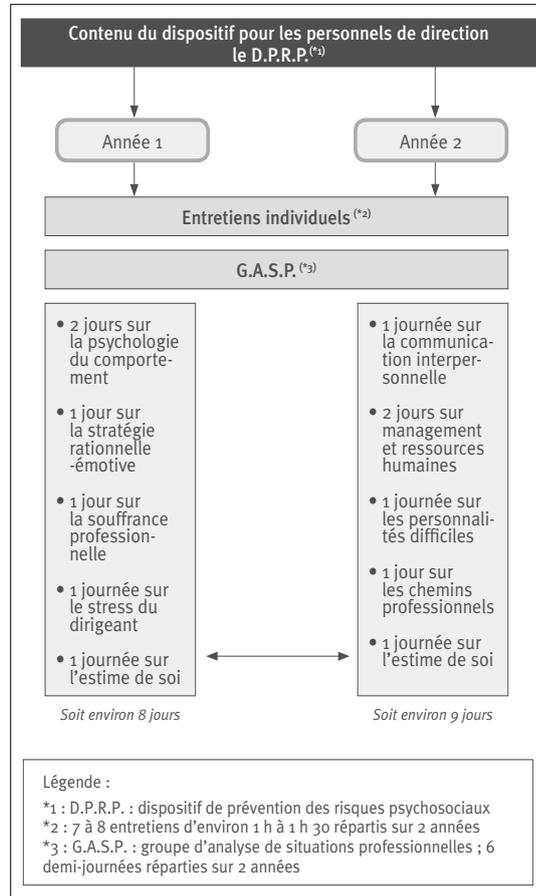
Les expériences relatées se développent selon trois axes. Tout d'abord, on s'interroge sur l'aide qui peut être apportée aux enseignants pour mieux repérer les difficultés des élèves et mieux intervenir. Dans un second temps, ce sont les apports de la pédopsychiatrie à ces problématiques qui sont examinés. Enfin, la prévention des souffrances profession-

nelles au sein de l'Éducation nationale fait l'objet d'une dernière partie.

Tout cela s'appuie sur de très concrètes expériences dont la longévité (entre 20 et 30 ans) fait tout l'intérêt. C'est ainsi qu'on aura un aperçu assez stimulant du fonctionnement dans la durée de dispositifs d'accompagnement des enseignants, du fonctionnement d'équipes adultes ressources pour tous les personnels ou des enjeux de l'évaluation clinique des élèves en difficulté.

Ce dialogue entre recherche et éducation, ou entre approche clinique et approche pédagogique, ne manquera pas d'enrichir la réflexion et d'ouvrir de riches perspectives dans les établissements scolaires. Avec le recul de l'expérience et le sens de la nuance que confère l'approche disciplinaire, l'ouvrage expose de façon très pratique quels bénéfices on peut tirer de ces dispositifs et quels écueils il faudra éviter.

Les auteurs : Nicole Catheline (pédopsychiatre), Sylvie Dieumegard (professeure de philosophie et formatrice), Yves Gervais (psychosociologue, psychopathe et chargé d'enseignement supérieur), Marie-Thérèse Roux (médecin conseiller de recteur).



LG : Pour finir, vous exposez dans votre livre, des dispositifs concertés qui ont donné satisfaction dans l'académie où vous exercez, grâce au développement de la formation, au décloisonnement des « métiers de l'humain » et aussi par l'attention favorisante de l'institution (recteur, médecin du rectorat...). Pensez-vous ces expérimentations transférables dans d'autres académies ?

NC : Je l'espère, c'est la finalité de cet ouvrage, mais comme cela repose avant tout sur de l'humain, c'est-à-dire sur des rencontres, des opportunités et la longévité des professionnels investis, j'ai essayé de dégager ce qui me semble être les conditions optimales pour la mise en place de ce géo-clonage. Il ne s'agit pas de proposer un nouveau texte de loi l'obligeant mais de soutenir les partenariats choisis, et surtout de pouvoir convaincre ceux qui ont le pouvoir de rayer d'un trait de plume ces dispositifs en étant le plus transparent possible, en rendant des comptes sur ce qui se fait pour en montrer l'intérêt. □

La réalité de la rentrée

Le SNPDEN a exposé le 12 septembre 2019 à la presse les résultats de son enquête de rentrée. L'occasion de présenter avec quelques chiffres clés une photographie de la rentrée scolaire 2019.

30 % des établissements ont répondu à l'enquête du SNPDEN, ce qui en assure la représentativité. Pour 61 % des collègues, la rentrée est plutôt réussie, quand 27 % d'entre eux déclarent une rentrée de moins bonne qualité. 45 % des établissements font état de manque de personnels. Ce chiffre global masque de très forts écarts territoriaux : si les académies de Corse, Clermont, Amiens ou Limoges sont correctement pourvues à la rentrée, les personnels manquants sont plus nombreux à Créteil, Mayotte, en Guadeloupe ou à Toulouse. Mais quel a été le prix de cette rentrée « techniquement réussie » ?

La réforme du lycée et l'engagement des équipes de direction

L'engagement des personnels de direction : il est au service d'une réforme qu'ils estiment majoritairement aller dans le bon sens, malgré l'impact qu'elle a sur nos conditions de travail et sur les difficultés d'organisation dans les établissements.

Réforme du lycée,
le refus de l'échec

94 %

DES COLLÈGUES ONT
UN AVIS PLUTÔT POSITIF
SUR LA RÉFORME DES LYCÉES

Réforme du lycée, l'engagement
déterminant des personnels de direction
pour réussir la rentrée

72 %

DES COLLÈGUES
ONT PASSÉ PLUS DE TEMPS
QUE D'HABITUDE

60 %

DES COLLÈGUES DE LYCÉES
ONT PRIS MOINS DE CONGÉS
QUE D'HABITUDE

Réforme du lycée : les facteurs de difficulté

Transports scolaires		64
Isolement de l'établissement ou mise en réseau...		66
Nombre de spécialités trop important		71
Nombre de spécialités trop faible		15
Nombre de combinaisons trop important avec les options		241
Difficultés à combiner vœux des professeurs et qualité...		418
Nombre de demi-journées d'ouverture insuffisant		91
En LP : mise en place du co enseignement		181
Difficulté à trouver des PP		382

Enfin, il faut noter que *Parcoursup* n'est plus tellement un sujet de discussion : pour 61 % des collègues, l'affectation post-bac a été meilleure en 2019 qu'en 2018.

Le nouveau bac

De toute évidence, la simplification défendue par le SNPDEN n'est pas encore au rendez-vous.

Simplification du baccalauréat

27 %

DES COLLÈGUES PENSENT QUE LES ÉPREUVES DE CONTRÔLE CONTINU ONT UNE COMPLICATION INUTILE

1 COLLÈGUE SUR **2** VEUT ALLER PLUS LOIN DANS LA SIMPLIFICATION

ON PEUT ENCORE FAIRE MIEUX!



Le collège

Bien que priorité nationale, les moyens engagés pour Devoirs faits ne sont pas au rendez-vous. Quant au DNB, l'avis des adhérents est assez clair: soit on laisse tranquille le collège soit on supprime les épreuves finales au profit du seul contrôle continu.



Devoirs faits, un décalage évident!

PAS D'ENVELOPPE
CONNUE POUR

37 %

ENVELOPPE
INSUFFISANTE POUR

24 %

DNB

45 %

DES COLLÈGUES PENSENT
QU'IL FAUT LAISSER
LE COLLÈGE UN PEU
TRANQUILLE

1 COLLÈGE SUR 2 PENSE
QUE L'ÉVALUATION DES
COMPÉTENCES DU SOCLE
POURRAIT LARGEMENT
SUFFIRE ET QU'IL FAUT
DONC SUPPRIMER LES
ÉPREUVES FINALES

ON
N'Y
TOUCHE
PLUS
OU
ON
LE SUPPRIME

Enfin, la conférence de presse aura été l'occasion de rappeler ce dont la profession a besoin pour assurer pleinement ses missions.

Ce qu'attendent aujourd'hui les personnels de direction

- DU TEMPS POUR LA MISE EN PLACE DES RÉFORMES
- UN CLIMAT APAISÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS
- UN SUIVI « ADAPTATIF » DES MESURES PRÉVUES

À n'en pas douter, ces objectifs nous accompagneront tout au long du processus que nous engageons pour rénover le statut des personnels de direction. Le protocole d'accord que nous visons d'ici 2020 devra permettre de prendre en compte l'élargissement et la complexification de nos missions et de notre responsabilité. □



Thèmes du CSN janvier 2020

Vous trouverez ci-après les thématiques que les différentes commissions proposent aux académies pour alimenter la réflexion syndicale et permettre au Conseil syndical national qui se réunira les 14, 15 et 16 janvier 2020 de travailler et d'arrêter des nouvelles motions ou textes préparatoires au prochain Congrès du syndicat.



Le Conseil syndical national administre le SNPDEN (Statuts, article S24). Composé de l'exécutif national, de membres de droits et de représentants des académies, il « prend toute décision relative à l'action syndicale » (Statuts, article S25). Ses travaux sont préparés par l'ESN (Exécutif syndical national ; articles S35 et suivants).

Ainsi, les commissions Métier, Carrière, Vie syndicale et Éducation & Pédagogie ont proposé des thématiques de travail aux académies. Le prochain CSN se positionnera sur les propositions remontées des assemblées académiques, et pourra proposer de nouvelles motions, ou des textes préparatoires au Congrès de La Rochelle en 2021.

Il est important de noter que ce qui est premier, ce qui fait le corps des positions du syndicat, la substance même de sa réflexion, procèdent des remontées des académies. Les différentes instances n'ont d'autre vocation que de préparer, coordonner, synthétiser, défendre et exécuter les motions et positions adoptées par le SNPDEN. Et le SNPDEN, c'est vous... !

Les propositions, suggestions et développements présentés ici ont le caractère provisoire des textes et notes préparatoires : ils permettront à chacun d'apprécier le large spectre que doit couvrir la réflexion syndicale.

Commission Vie syndicale

- Principe d'adhésion à une seconde organisation de retraités.
- Proposition de modification de l'article R27 du Règlement Intérieur (adhésion à la FGR, montant des cotisations syndicales).

FAIRE ENCORE MIEUX

- **Comment accueillir les nouveaux collègues pour mieux les intégrer dans la dynamique syndicale ?**
- **Quelles réflexions le syndicat doit-il prendre pour être plus au service des personnels de direction ?**
- **Quels outils le syndicat doit-il développer pour mieux répondre aux besoins des adhérents ?**
- **Comment faire connaître et partager plus efficacement la ligne politique du syndicat ?**

Commission Carrière

LE DÉROULÉ DE CARRIÈRE DES PERSONNELS DE DIRECTION

La réforme des retraites à venir se dirige vers un système universel dans lequel les déroulés de carrières actuels des personnels de direction seront certainement un désavantage. Si une revalorisation des carrières des enseignants semble aujourd'hui prise en compte dans la réflexion gouvernementale, il n'est pas certain que tous les aspects, y compris ceux d'une deuxième carrière pour les enseignants, le soient aussi.

Dans le cadre général de l'évolution à venir du système de retraite, quelle nouvelle structure donner à notre déroulé de carrière pour garantir à tous une retraite au moins équivalente à celle existante ?

Commission Métier

LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES PERSONNELS DE DIRECTION

- Quels sont les impacts des outils numériques sur nos conditions de travail et notre métier ?
État des lieux, propositions d'amélioration pouvant déboucher sur un livre noir du numérique...
- Quels sont les accompagnements académiques des personnels de direction face aux risques psychosociaux ?
Recueil des bonnes pratiques académiques...
- Comment la mise en réseaux d'EPLÉ modifie notre travail ? Dans le cadre de mutualisations entre établissements, de l'apprentissage, de PIAL, d'EPSF, etc.

DEUX NOUVEAUX MEMBRES À L'ESN

Suite au départ de Cédric Carraro et de Christel Keller, et conformément à l'article 18 de son règlement intérieur (Point 4, 4^e alinéa) qui stipule que « en cas de défaillance d'un membre de l'exécutif syndical national, le secrétaire général procède à son remplacement qui est soumis à validation par la conférence nationale », l'entrée de deux nouveaux membres à l'ESN a donc été présentée et validée lors de la Conférence nationale des 10 et 11 septembre.



Il s'agit de Didier Georges, principal du Collège La Grange aux Belles à Paris (académie de Paris) et de Cécile Poyet, proviseure adjointe du Lycée Richelieu de Rueil Malmaison (académie de Versailles), qui travailleront plus particulièrement au sein de la commission Métier.



Commission Éducation & Pédagogie

1. DES ÉVALUATIONS QUI DONNENT CONFIANCE AUX ÉLÈVES

Que les évaluations soient normatives, formatives, sommatives, force est de constater qu'avec les nouveaux textes, nous pourrions passer notre temps à les organiser. L'exemple de l'E3C, qui ne compte pas dans le bulletin scolaire, en est une illustration. Aussi, comment organiser le temps scolaire (cours, conseils de classes...) pour permettre de repérer les difficultés de l'élève et de trouver des remédiations pour une évolution des acquisitions des compétences? Comment faire des évaluations, des outils diagnostiques et propédeutiques au service de la réussite des élèves?

- **DNB**: à partir des annonces ministérielles d'éventuelles évolutions de l'examen, restons-nous sur nos mandats: allègement du DNB au pire, suppression de l'examen avec maintien unique de l'oral en fin d'année et évaluation du socle?

Dans ce dernier cas, quel type d'évaluation semble le mieux adapté: évaluation sans note ou pas? Seulement au cycle 3? Aussi au cycle 4? Ou plutôt que de se fixer sur le maintien des notes ou non, ne faudrait-il pas envisager l'évaluation obligatoire des acquis/non acquis et les façons de remédier pour permettre un accompagnement ciblé et adapté aux besoins des élèves?

- **TESTS DE POSITIONNEMENT, ÉVALUATIONS EN 6^e, 2nde, PREMIÈRE ANNÉE DE CAP**: comme ils sont devenus maintenant un passage obligé, comment s'en saisir comme indicateur supplémentaire du niveau d'un élève? Comment utiliser cette évaluation pour une meilleure organisation de l'AP?

- **BAC GT**

- a. Quelles modalités de passation pour l'évaluation des E3C?**

- À quel moment de l'année? 2 jours ou semaine banalisée?
- Toutes les classes de première sur le même créneau, ou liberté pédago-

gique dans chaque classe avec un sujet différent?

- Numérisation de copies ou pas?
- Qui corrige: professeurs de l'établissement ou d'autres établissements? Qui décide de qui corrige quoi (chef d'établissement ou DEC...)?

- b. Quelles modalités d'examen pour le BAC 2021?**

- Selon quelles modalités l'évaluation des 2 enseignements de spécialité (ES) en terminale prévue au « printemps » peut-elle s'organiser, sachant que l'arrêté du 22 juillet 2019 relatif à la nature et à la durée des épreuves terminales des baccalauréats général et technologique, prévoit des durées différentes pour chaque ES et sachant aussi qu'on ne pourra faire passer qu'un ES à la fois: une semaine d'évaluation dans chaque établissement ou mise en réseau? Que fait-on des autres élèves du niveau à cette période (fin mars/début avril)?
- Le même arrêté du 22 juillet qui prévoit en plus des 2 écrits, des évaluations pratiques d'une heure en Physique, SVT et Numérique (avec des évaluations différentes: respectivement, 4, 5, 8 points...) met donc en œuvre un autre moment d'évaluation au printemps: quelle organisation prévoir?
- Quelle organisation du 3^e trimestre? Pour rappel, nos mandats portaient la volonté de réformer le bac pour avoir plus de temps d'enseignement en juin. Qu'en sera-t-il au troisième trimestre 2021, est-ce qu'on libère les secondes plus tôt ou pas?
- Idem pour les redoublants du bac 2020?

- **LYCÉE PROFESSIONNEL**

- Quelles évaluations, pour le co-enseignement notamment, qui puissent constituer un encouragement positif et porteur de sens pour les élèves?
- Comment se met en place le chef d'œuvre sur la première année de CAP?
- Comment s'articule le parcours Avenir en classe de terminale?

- **TRANSFORMATION DE LA VOIE PROFESSIONNELLE ET ALTERNANCE**

- Quelles modifications pédagogiques provoquent les parcours mixés dans les EPLE?
- Quelle organisation académique a été retenue pour la mise en place de l'apprentissage (GRETA/CFA, UFA...)?

2. AUTRES POINTS SUR LES RÉFORMES EN COURS

Quelles pourraient être les modalités de préparation au Grand oral, à l'enseignement supérieur?

Quelle organisation pour les conseils de classe en 1^{re} GT? Doit-on les conserver ou envisager une autre forme de concertation?

3. BILAN DE LA MISE EN PLACE DES PIAL

La mise en place a-t-elle été facile? Qu'en est-il notamment de la répartition des AESH dans les départements? Quels sont les éventuels besoins pédagogiques? □



Adhésion à une organisation

À débattre dans les AGA
pour un vote du CSN
en janvier 2020

Depuis le congrès de Colmar, notre place collective (c'est-à-dire l'adhésion automatique pour chaque adhérent retraité) au sein de la FGR, inscrite dans notre règlement intérieur à l'article R27, fait débat, alors que notre place dans la fédération UNSA nous affilie d'emblée à l'UNSA Retraités.

Les modifications du règlement intérieur devaient être présentées au CSN de 2019. Or, la date de ce dernier, placée en janvier à la suite d'une période d'élections professionnelles, ne permettait pas un débat serein dans les académies.

L'ESN a donc décidé de reporter le débat au CSN de 2020, ce report laissant également la possibilité à notre organisation de participer encore au congrès de la FGR en avril 2019, ainsi qu'à celui de l'UNSA Retraités de décembre 2018.

Des membres de l'ESN ont donc participé à ces deux congrès. Un certain nombre de documents (motions, représentation...) sont disponibles sur notre site www.snpsden.net.

L'ESN demande aux académies de s'emparer dès à présent, si ce n'est pas encore fait, du débat concernant notre affiliation ou non à la FGR, de façon à ce que leurs représentants

puissent venir au CSN de 2020 avec des mandats précis et élaborés en AGA par l'ensemble des adhérents, actifs et retraités, afin que notre conseil national arrête définitivement sa décision. Conformément à nos textes, cela fera l'objet d'un vote du CSN, et il reviendra à chaque académie de déterminer la répartition de ses voix au sein de sa délégation.

LA MODIFICATION PROPOSÉE
EST LA SUIVANTE :

Vote sur la proposition de modification du RI relative à l'adhésion de notre organisation à une fédération de retraités.

L'article R27 est modifié comme suit : Dans l'alinéa « Pour les retraités » de l'article R27, la partie « ainsi qu'au montant de la cotisation due à la FGR et fixée annuellement par cette fédération » est retirée.



Pascal CHARPENTIER
secrétaire national
de la commission Vie Syndicale

Afin qu'il n'y ait aucune ambiguïté, et sur les conseils de la CNC, le secrétaire général demandera également au CSN, conformément à l'article S3 alinéa 2, de se prononcer, sur l'adhésion à une seconde organisation de retraités.

Enfin, la modification de l'article R27 entraînera également une modification des cotisations qui doit être portée, là aussi, à la connaissance des adhérents 3 mois avant.

L'ESN demande à chacun de prendre toute sa part dans ce débat qui doit conduire à une position claire de notre organisation, position qui va bien au-delà de la simple suppression d'une phrase de l'article R27.

de retraités

RAPPEL DES MOTIONS DU CONGRÈS DE COLMAR 2018

UNSA RETRAITÉS

Comme l'affirmait la motion 15 votée à l'unanimité par le Conseil Syndical National de novembre 2017, la défense des revendications exprimées par les retraités exige « de rechercher l'union la plus large possible avec l'ensemble des organisations, fédérations et syndicats de retraités et de fonctionnaires ».

Nous devons et voulons pouvoir compter sur l'appui et l'engagement de l'UNSA-Retraité.

PROPOSITION DE MOTION 4-3

Le congrès de Colmar mandate l'ESN pour que ses représentants dans les instances de l'UNSA-Retraité œuvrent au développement de l'UNSA-Retraité dans toutes les régions, avec les moyens nécessaires à la hauteur de ses ambitions.

VOTE indicatif de la commission :
Pour à l'unanimité
moins 2 abstentions.

VOTE du congrès :
Pour à l'unanimité

ADHÉSION FGR

Pour ce qui est de l'appartenance automatique des retraités du SNPDEN-UNSA à la FGR-FP, il est proposé qu'une réflexion soit lancée par le Congrès afin que le CSN convoqué au printemps 2019, dans la période où auront lieu les congrès nationaux de la FGR-FP et de l'UNSA, puisse prendre, en toute connaissance de cause, une décision qui corresponde à la défense des retraités du SNPDEN et à l'action pour la satisfaction de leurs revendications.

Quelle que soit la décision prise, il est souhaitable que les militants de notre syndicat impliqués dans l'action de la FGR-FP, sur le plan national comme sur le plan départemental, continuent de défendre en son sein des positions cohérentes avec celles du SNPDEN en recherchant l'unité d'action la plus large.

PROPOSITION DE MOTION 4-4

Le SNPDEN réuni en congrès souhaite que :

- les militants de notre syndicat impliqués dans l'action de la FGR-FP, sur le plan national comme sur le plan départemental, continuent de défendre en son sein des positions cohérentes avec celles du SNPDEN en recherchant l'unité d'action la plus large,
- le CSN de 2019, dans la période où auront lieu les congrès nationaux de la FGR-FP et de l'UNSA, puisse prendre, en toute connaissance de cause, une décision concernant notre participation ou non à la FGR-FP.

La décision fera l'objet d'une modification ou non, de l'article R27 proposée par l'ESN à un prochain CSN.

VOTE indicatif de la commission :
Pour à l'unanimité.

VOTE du congrès :
Pour 312 - contre 1 - abstention 1

RAPPEL DE LA MOTION DU CSN DE JANVIER 2019

La commission VS s'est prononcée à l'unanimité pour qu'il y ait un vote indicatif électronique en plénière concernant l'adhésion du SNPDEN UNSA à la FGR. La question est donc la suivante :

PROPOSITION DE MOTION 2

« Souhaitez-vous que le SNPDEN maintienne son adhésion à la FGR ?
Oui/Non/Ne se prononce pas »

VOTE ÉLECTRONIQUE

À titre indicatif, résultat du vote test en commission :

Oui 5 - Non 38 -
Ne se prononcent pas 3

VOTE ÉLECTRONIQUE

Résultats du vote électronique communiqués à l'issue de la présentation CVS : 121 votes exprimés (66 % participation)

Oui 15 - Non 89 -
Ne se prononcent pas 17

ÉVOLUTIONS DES COTISATIONS SYNDICALES

PROPOSITIONS DE MODIFICATIONS DU RI DU SNPDEN-UNSA PRÉSENTÉES PAR L'ESN

1. POUR LES COTISANTS ACTIFS

Modification de la 2^e composante de la cotisation et création d'un neuvième échelon pour les INM supérieurs à 1128.

L'ARTICLE R27 DU RÈGLEMENT INTÉRIEUR EST MODIFIÉ COMME SUIV (modifications en rouge):

ARTICLE R27

- Conformément aux articles S44 et S45 des statuts et sur la base du budget prévisionnel prévu par l'article S45, le montant de la cotisation est fixée comme suit :

Pour les actifs :

Première composante: elle est égale au montant de la cotisation due, par adhérent, à l'UNSA-Éducation et fixée annuellement par les instances fédérales. Deuxième composante: une cotisation déterminée selon une

grille de coefficients multiplicateurs de la valeur du point de base appliquée au revenu mensuel indiciaire de l'adhérent intégrant le grade, la BI et éventuellement la NBI. Cette grille est calculée sur la base du budget prévisionnel prévu à l'article S45 et validée par l'exécutif syndical national.

Échelon 1 : 2,23 ➔ **2,24** (en 2020-2021 et 2021-2022) et 2,25 (à partir de 2022-2023) fois la valeur du point de base pour les INM inférieurs à 551.

Échelon 2 : 2,73 ➔ **2,74** (en 2020-2021 et 2021-2022) et 2,75 (à partir de 2022-2023) fois la valeur du point de base pour les INM entre 551 et 650.

Échelon 3 : 3,28 ➔ **3,29** (en 2020-2021 et 2021-2022) et 3,31 (à partir de 2022-2023) fois la valeur du point de base pour les INM entre 651 et 719.

Échelon 4 : 3,63 ➔ **3,64** (en 2020-2021 et 2021-2022) et 3,66 (à partir de 2022-2023) fois la valeur du point de base pour les INM entre 720 et 800.

Échelon 5 : 3,90 ➔ **3,92** (en 2020-2021 et 2021-2022) et 3,93 (à partir de 2022-2023) fois la valeur du point de base pour les INM entre 801 et 880.

Échelon 6 : 4,25 ➔ **4,27** (en 2020-2021 et 2021-2022) et 4,28 (à partir de 2022-2023) fois la valeur du point de base pour les INM entre 881 et 940.

Échelon 7 : 4,60 ➔ **4,62** (en 2020-2021 et 2021-2022) et 4,64 (à partir de 2022-2023) fois la valeur du point de base pour les INM entre 941 et 1020.

Échelon 8 : 5,05 ➔ **5,07** (en 2020-2021 et 2021-2022) et 5,09 (à partir de 2022-2023) fois la valeur du point de base pour les INM entre 1021 et 1128.

Échelon 9 : **5,58** (en 2020-2021 et 2021-2022) et 5,60 (à partir de 2022-2023) fois la valeur du point de base pour les INM supérieurs à 1128.

La grille des coefficients multiplicateurs relative à la cotisation syndicale peut être modifiée, sur proposition du secrétaire général, par un vote du CSN.

ÉVOLUTION DES MONTANTS DES COTISATIONS APRÈS LES MODIFICATIONS CI-DESSUS

COTISATIONS DES ACTIFS

INDICE DE RÉMUNÉRATION	2019-2020			2020-2021			2022-2023		
	COTIS. SNPDEN	PART UNSA EDUC.	TOTAL	COTIS SNPDEN	PART UNSA EDUC.	TOTAL	COTIS. SNPDEN	PART UNSA EDUC.	TOTAL
Inf. à 551	125,40 €	48,12 €	173,52 €	125,89 €	48,12 €	174,01 €	126,37 €	48,12 €	174,49 €
entre 551 et 650	153,51 €	48,12 €	201,63 €	154,11 €	48,12 €	202,23 €	154,71 €	48,12 €	202,83 €
entre 651 et 719	184,44 €	48,12 €	232,56 €	185,16 €	48,12 €	233,28 €	185,88 €	48,12 €	234,00 €
entre 720 et 800	204,12 €	48,12 €	252,24 €	204,92 €	48,12 €	253,04 €	205,71 €	48,12 €	253,83 €
entre 801 et 880	219,31 €	48,12 €	267,43 €	220,16 €	48,12 €	268,28 €	221,01 €	48,12 €	269,13 €
entre 881 et 940	238,99 €	48,12 €	287,11 €	239,92 €	48,12 €	288,04 €	240,85 €	48,12 €	288,97 €
entre 941 et 1020	258,67 €	48,12 €	306,79 €	259,67 €	48,12 €	307,79 €	260,68 €	48,12 €	308,80 €
supérieur à 1020	283,97 €	48,12 €	332,09 €	285,08 €	48,12 €	333,20 €	286,18 €	48,12 €	334,30 €
supérieur à 1128				313,87 €	48,12 €	361,99 €	315,08 €	48,12 €	363,20 €

2. POUR LES COTISANTS RETRAITÉS

a. Si le choix de rester à la FGR est validé par le CSN de janvier 2020

L'ARTICLE R27 DU RÈGLEMENT INTÉRIEUR EST MODIFIÉ COMME SUIV (modifications en rouge):

ARTICLE R27

- Pour les retraités :

Première composante: elle est égale au montant de la cotisation due, par adhérent, à l'UNSA-Éducation et fixée annuellement par les instances fédérales ainsi qu'au montant de la co-

tisation due à la FGR et fixée annuellement par cette fédération. Deuxième composante: elle est fixée selon un pourcentage du montant de la part SNPDEN fixée pour les actifs soit :

montant de la pension brute inférieur à 1913 €, 42 % ➔ **41,9 %** de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon

montant de la pension brute entre 1914 € et 2257 €, 49 % ➔ **48,8 %** de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon

montant de la pension brute entre 2258 € et 2497 €, 51 % ➔ **50,8 %** de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon

montant de la pension brute entre 2498 € et 2778 €, 53 % ➔ **52,8 %** de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon

montant de la pension brute entre 2779 € et 3056 €, 56 % ➔ **55,8 %** de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 5

montant de la pension brute entre 3057 € et 3264 €, 57 % ➔ **56,8 %** de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 6

montant de la pension brute entre 3265 € et 3541 €, 58 % ➔ **57,8 %** de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 7

montant de la pension brute supérieur à 3541 € entre 3542 € et 3899 €, 58 % ➔ **55,8 %** (en 2020-2021 et 2021-2022), ➔ **56,8 %** (en 2022-2023) puis une augmentation de 0,5 % par an pendant 2 ans de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 8.

montant de la pension brute supérieur à 3899 €, **55,8 %** (en 2020-2021 et 2021-2022), **56,8 %** (en 2022-2023) puis une augmentation de 0,5 % par an pendant 2 ans de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 9.

Pour la tranche supérieure le pourcentage fixé pour la cotisation applicable en 2015-2016 représentera 55,5 % de la part des actifs déterminée à l'échelon 8 et augmentera chaque année de 0,5 point pour atteindre en 2020-2021 58 % soit un pourcentage égal à la 7^e tranche de cotisation.

• **Pour les stagiaires de 1^{re} année :**

Il est appliqué une cotisation forfaitaire unique dont le montant est fixé par l'exécutif syndical national.

b. Si le choix de sortir de l'adhésion à la FGR est validé par le CSN de janvier 2020

Une baisse de cotisation des adhésions des retraités peut être combinée avec une hausse de la partie « cotisation SNPDEN » pour notre syndicat.

L'ARTICLE R27 DU RÈGLEMENT INTÉRIEUR EST MODIFIÉ COMME SUIT (modifications en rouge):

ARTICLE R27

• **Pour les retraités :**

Première composante : elle est égale au montant de la cotisation due, par adhérent, à l'UNSA-Éducation et fixée annuellement par les instances fédérales ainsi qu'au montant de la

cotisation due à la FGR et fixée annuellement par cette fédération. Deuxième composante : elle est fixée selon un pourcentage du montant de la part SNPDEN fixée pour les actifs soit :

- montant de la pension brute inférieur à 1913 €, 42 % de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 1
- montant de la pension brute entre 1914 € et 2257 €, 49 % de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 2
- montant de la pension brute entre 2258 € et 2497 €, 51 % de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 3
- montant de la pension brute entre 2498 € et 2778 €, 53 % de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 4
- montant de la pension brute entre 2779 € et 3056 €, 56 % de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 5
- montant de la pension brute entre 3057 € et 3264 €, 57 % de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 6
- montant de la pension brute entre 3265 € et 3541 €, 58 % de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 7

montant de la pension brute supérieur à 3541 € ➔ entre **3542 € et 3899 €**, 58 % ➔ **56,5 %** (en 2020-2021 et 2021-2022), **57,5 %** (en 2022-2023) et **58 %** (en 2023-2024) de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 8.

montant de la pension brute supérieur à 3899 €, **56,5 %** (en 2020-2021 et 2021-2022), **57,5 %** (en 2022-2023) et **58 %** (en 2023-2024) de la part SNPDEN des actifs déterminée à l'échelon 9.

Pour la tranche supérieure le pourcentage fixé pour la cotisation applicable en 2015-2016 représentera 55,5 % de la part des actifs déterminée à l'échelon 8 et augmentera chaque année de 0,5 point pour atteindre en 2020-2021 58 % soit un pourcentage égal à la 7^e tranche de cotisation.

• **Pour les stagiaires de 1^{re} année :**

Il est appliqué une cotisation forfaitaire unique dont le montant est fixé par l'exécutif syndical national.

Afin de mieux comparer les deux propositions, voici l'évolution des montants des cotisations des retraités :

	ADHÉSION À LA FGR MAINTENUE								
	2019-2020			2020-2021			2022-2023		
	COTIS SNPDEN	PART UNSA + FGR	TOTAL	COTIS SNPDEN	PART UNSA + FGR	TOTAL	COTIS SNPDEN	PART UNSA + FGR	TOTAL
Pension brute inf. à 1913 €	52,67 €	50,47 €	103,14 €	52,68 €	50,47 €	103,15 €	52,89 €	50,47 €	103,36 €
entre 1914 et 2257 €	75,22 €	50,47 €	125,69 €	75,21 €	50,47 €	125,68 €	75,50 €	50,47 €	125,97 €
entre 2258 et 2497 €	94,07 €	50,47 €	144,54 €	94,06 €	50,47 €	144,53 €	94,43 €	50,47 €	144,90 €
entre 2498 et 2778 €	108,19 €	50,47 €	158,66 €	108,20 €	50,47 €	158,67 €	108,62 €	50,47 €	159,09 €
entre 2779 et 3056 €	122,81 €	50,47 €	173,28 €	122,85 €	50,47 €	173,32 €	123,32 €	50,47 €	173,79 €
entre 3057 et 3264 €	136,22 €	50,47 €	186,69 €	136,27 €	50,47 €	186,74 €	136,80 €	50,47 €	187,27 €
entre 3265 et 3541 €	150,03 €	50,47 €	200,50 €	150,09 €	50,47 €	200,56 €	150,67 €	50,47 €	201,14 €
au-dessus de 3541 €	159,02 €	50,47 €	209,49 €	159,07 €	50,47 €	209,54 €	162,55 €	50,47 €	213,02 €
au-dessus de 3899 €				175,14 €	50,47 €	225,61 €	178,97 €	50,47 €	229,44 €

	SORTIE DE LA FGR								
	2019-2020			2020-2021			2022-2023		
	COTIS SNPDEN	PART UNSA	TOTAL	COTIS SNPDEN	PART UNSA	TOTAL	COTIS SNPDEN	PART UNSA	TOTAL
Pension brute inf. à 1913 €	52,67 €	50,47 €	103,14 €	52,87 €	38,90 €	91,77 €	53,08 €	38,90 €	91,98 €
entre 1914 et 2257 €	75,22 €	50,47 €	125,69 €	75,51 €	38,90 €	114,41 €	75,81 €	38,90 €	114,71 €
entre 2258 et 2497 €	94,07 €	50,47 €	144,54 €	94,43 €	38,90 €	133,33 €	94,80 €	38,90 €	133,70 €
entre 2498 et 2778 €	108,19 €	50,47 €	158,66 €	108,61 €	38,90 €	147,51 €	109,03 €	38,90 €	147,93 €
entre 2779 et 3056 €	122,81 €	50,47 €	173,28 €	123,29 €	38,90 €	162,19 €	123,77 €	38,90 €	162,67 €
entre 3057 et 3264 €	136,22 €	50,47 €	186,69 €	136,75 €	38,90 €	175,65 €	137,28 €	38,90 €	176,18 €
entre 3265 et 3541 €	150,03 €	50,47 €	200,50 €	150,61 €	38,90 €	189,51 €	151,19 €	38,90 €	190,09 €
au-dessus de 3541 €	159,02 €	50,47 €	209,49 €	161,07 €	38,90 €	199,97 €	164,55 €	38,90 €	203,45 €
au-dessus de 3899 €				177,34 €	38,90 €	216,24 €	181,17 €	38,90 €	220,07 €

Quand une collègue fait son entrée au Parlement européen...

Entretien avec Salima Yenbou, députée européenne



Mal connue du grand public, et pourtant devenue une singulière organisation des pouvoirs et relations internationales, l'Union européenne est aujourd'hui l'objet de toutes les controverses. Si les politiques éducatives et scolaires sont hors de sa compétence, l'Union européenne organise le marché du travail, ce qui entraîne nécessairement une intervention quant à ce qui doit être la finalité de l'école. Salima Yenbou, personnel de direction, est désormais élue Europe écologie, et se met en vacance de son établissement pour entrer au Parlement européen. L'occasion de discuter Europe et Éducation avec une députée européenne qui a partagé notre quotidien.

Le projet européen et ses institutions

Direction : ***Vous faites votre entrée dans une institution mal connue du grand public. On entend souvent dire, dans le débat public, que l'Union européenne menace le modèle social français et l'opinion se divise entre ceux qui considèrent l'Europe comme source de tous nos maux et ceux qui la considèrent comme la seule planche de salut. Comment vous situez-vous dans ce débat ?***

Salima Yenbou : Tout d'abord, l'Union européenne et ses institutions sont jeunes, elles sont en mouvement. Même si depuis 2013, avec la Croatie, aucun nouvel État n'a été intégré et que le Brexit risque d'avoir une influence sur notre dynamique, je crois que nous devons faire tout notre possible pour préserver l'Union, gage de stabilité sur tout le continent. En ce qui concerne le Parlement, permettez-moi de rappeler une

chose qui est très peu connue, c'est la plus grande assemblée transnationale du monde !

Quant au débat entre les euro-sceptiques et les progressistes, je me situe bien entendu du côté des progressistes, avec l'envie de voir cette institution évoluer et grandir, mais c'est un processus lent et qui ne peut se faire que pas à pas avec l'accord de l'ensemble des membres. En tout cas, pour moi, l'Europe est une chance pour la Paix, une chance pour les plus jeunes, et face aux europhobes, je réponds que ce n'est pas moins d'Europe qu'il faut, mais encore plus. Encourageons les débats pour rendre l'Europe plus accessible aux citoyennes et aux citoyens et pour favoriser un meilleur apprentissage des possibilités infinies que permet l'Union. À mon avis, tout d'abord, je pense que c'est extrêmement positif que l'Europe se soit construite aussi vite. C'est une construction complexe et fascinante. Cependant, de nombreux problèmes structurels et politiques subsistent

(manque de transparence, de participation, d'inclusion, etc.).

D : ***On reproche en effet à l'Union européenne son opacité et son manque de démocratie. Depuis 1979, et sa première élection au suffrage direct, le Parlement a été pensé comme un facteur de démocratisation de l'Union européenne. Pour autant, le poids du Conseil européen et de la Commission reste prépondérant dans la définition des politiques européennes. Comment, dans ces circonstances, concevez-vous le rôle du Parlement en général et votre action de parlementaire en particulier ?***

SY : Les personnes qui reprochent à l'UE son opacité et son manque de démocratie sont invitées à venir nous rencontrer et elles découvriront comment tout cela fonctionne.

Je découvre que le dialogue entre le Conseil, la Commission et le Parlement est quasiment permanent.

Le projet européen et Les politiques européennes

D: Les politiques européennes sont essentiellement centrées sur le fonctionnement économique du marché commun (monnaie, déficits publics, règles de non-concurrence, etc.). Les politiques sociales et éducatives relèvent encore de la compétence des États membres. Que pensez-vous de ce partage de compétences? N'est-il pas un peu factice dans la mesure où le cadre économique et budgétaire reste un déterminant fondamental des marges de manœuvre en matière de politiques publiques?

SY: Pour répondre à cette question, il me paraît important de la remettre dans son contexte au regard de l'histoire de la construction européenne.

Il faut se souvenir d'abord que l'Union, la CEE, était construite autour de la recherche de la Paix et de l'Union économique, vient ensuite la Communauté économique européenne. Petit à petit, de nouveaux états ont rejoint l'aventure jusqu'à former une Union, depuis Maastricht, jusqu'au traité de Lisbonne. C'est donc une Union extrêmement jeune, un ensemble de pays qui n'ont pas encore abandonné toutes leurs compétences nationales.

On a trop pris l'habitude de critiquer l'Europe de manière négative alors que le projet de l'Union est une formidable avancée pour la Paix; bien souvent, celle-ci passe par les échanges et par l'harmonisation. Parfois c'est trop, parfois ce n'est pas assez...

Aujourd'hui, il me semble surtout important que nous arrivions à passer d'une Europe de marché à une Europe de convictions communes: préserver notre Terre, notre Planète, comme nouveau lieu de Paix entre les peuples européens.

Bien sûr, le reproche est souvent fait que les politiques européennes se concentrent sur le marché commun, mais il ne faut pas croire pour autant que les politiques sociales et éducatives soient délaissées. J'en veux pour preuve certains programmes phares de l'UE, par exemple Erasmus+ dont le dernier budget de 2014 à 2019 était de 14,7 milliards d'euros.

D: Vous avez intégré la commission Culture - Éducation du Parlement. Dans son dernier rapport d'activité, cette commission rappelle les principaux aspects de la politique éducative et culturelle européenne: promotion de la diversité linguistique, échanges culturels, préservation du patrimoine, éducation aux médias numériques, école européenne et apprentissage tout au long de la vie. Parmi toutes ces thématiques, quelles sont celles qui font écho à votre engagement? Ou celles qui sont, pour vous, porteuses des enjeux les plus forts pour la législature à venir?

SY: Tout d'abord, je souhaite souligner que je n'ai pas rejoint cette commission par hasard, mon goût pour l'éducation et la culture, mon expérience professionnelle et personnelle m'ont amenée à me diriger naturellement vers cette commission parlementaire dont je suis la coordinatrice pour le groupe VERTS/ALE.

Pour répondre à votre question, je serais tentée de dire que tout m'intéresse! Car, de la diversité linguistique, on aboutit très rapidement à la question des cultures qui composent l'Europe. Le patrimoine qui est souvent menacé est pourtant ce qui nous rapproche des racines européennes et à travers celles-ci de l'histoire des peuples qui ont vécu là, des influences multiples qui ont fondé l'Europe, qu'il s'agisse des influences proches ou lointaines: culturelles, religieuses ou sociales.

En ce qui concerne l'éducation, je suis très intéressée par les nouveaux développements du programme Erasmus+ qui, grâce au groupe VERTS/ALE intègre la dimension environnementale bien sûr, mais aussi la question des apprentis et des spécialités professionnelles. Inclure le plus de personnes possibles à ce type de programme me paraît très important pour la crédibilité de l'Union européenne. L'Europe ne doit pas laisser sur le bord du chemin les personnes les plus fragiles.

Cette commission CULT s'implique dans plusieurs dimensions importantes comme mieux inclure la jeunesse, rendre le sport accessible à tous et favoriser les échanges. Évidemment, il y a aussi la culture, l'éducation, les médias et le numérique. C'est une commission qui a parfois été délaissée, alors qu'elle est primordiale - non seulement pour les générations actuelles, mais surtout les futures. Il faut absolument,

Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que le Parlement a de plus en plus de pouvoir, et au groupe VERTS/ALE, nous militons pour trois améliorations:

- une meilleure représentation de l'ensemble des citoyens et une parité femmes-hommes plus forte;
- un Parlement exemplaire, en termes d'éthique et d'impact environnemental;
- un pouvoir plus important notamment d'initiative.

Ces revendications ne pourront aboutir qu'à la condition que nos idées l'emportent et c'est donc bien là l'enjeu: convaincre, argumenter et faire passer une meilleure information.

Le traitement politique et médiatique de l'Europe me semble très souvent assez injuste: quand il s'agit de choses positives, les États membres se targuent d'en être à l'origine et lorsqu'il s'agit de décisions plus difficiles à assumer, ils accusent « l'Europe » ou bien « Bruxelles ». J'attire aussi votre attention sur ce terme « Bruxelles » si souvent utilisé. Qui est Bruxelles? Parlons-nous du Conseil, de la Commission, du Parlement? Toutes ces institutions ont des agendas et des motivations extrêmement différentes. Le terme « Bruxelles » ne veut souvent rien dire du tout!

Il faudrait également que les programmes éducatifs des États membres traitent mieux les sujets européens afin que nos citoyens de demain soient bien au courant du fonctionnement de l'UE et de ses institutions. Rendre lisible l'Europe à tout le monde doit être notre priorité.

en même temps que l'urgence écologique, travailler avec les plus jeunes afin qu'ils apprennent à vivre autrement. Sans cela, nous risquons d'entrer dans une période de transition qui n'aura pas de fin.

Je compte donc m'y impliquer fortement et à travers elle, promouvoir des idées comme le respect des minorités, la parité, l'éducation à l'Europe et l'accès aux populations défavorisées aux programmes européens.

D: Vous connaissez bien la Seine-Saint-Denis, et vous avez dénoncé l'abandon des quartiers, et le manque d'ambition politique pour des pans entiers du territoire républicain. Comment l'Union européenne peut-elle être un levier d'action pour des politiques sociales plus ambitieuses ?

SY: C'est justement pour palier l'abandon de certains territoires que l'Union européenne peut endosser un nouveau rôle. Je parlais souvent de personnes orphelines de la République et je veux porter l'objectif que l'Union soit une force pour entraîner les différents États membres vers une plus grande justice sociale et de meilleures conditions de vie pour chacune et chacun !

Encore une fois, il faut se dire que face au péril climatique, face à la montée des populismes et des nationalismes, face à des probables crises économiques, seule une Union forte, ambitieuse et démocratique pourra nous aider. En temps de crise, les premières victimes sont malheureusement souvent les personnes les plus défavorisées. C'est surtout celles-là que nous nous devons de défendre corps et âme.

Je souhaite œuvrer pour une reconnaissance de toutes les cultures qui composent l'Europe ainsi que celles amenées par les anciennes colonies et les différentes immigrations.

L'Union européenne peut concrètement apporter un soutien à travers différents programmes de transformation des territoires, de manière financière bien sûr, mais également à travers des programmes culturels. Il faut rendre la culture plus accessible aux laissés pour compte.

D: Vous avez été élue sur une liste qui met au premier rang de ses préoccupations les enjeux climatiques et écologiques. Si l'on s'accorde d'un bout à l'autre du spectre politique pour défendre l'idée d'une action énergique en faveur du climat, la question de la répartition de l'effort est loin d'être tranchée (ce qui ressort en partie du mouvement des Gilets jaunes qui fait émerger une contestation sociale à partir d'une contestation de la fiscalité verte). La sortie d'une économie carbo-dépendante est-elle possible sans conflits sociaux ? A quelles conditions ? Quel rôle peut jouer l'Union européenne en l'espèce ?

SY: Je ne suis pas d'accord avec ce que vous annoncez, le mouvement des Gilets jaunes n'émerge pas d'une contestation de la « fiscalité verte » si tant est que celle-ci existerait... ou soit appliquée. Je crois que ce mouvement vient d'abord d'une contestation plus générale, des personnes qui ont été laissées sur le bord du chemin, pour une raison ou pour une autre (déclassement, précarité, absence de politiques publiques ambi-

teuses, baisse du pouvoir d'achat), et qui se sont regroupées presque spontanément. J'ai rencontré à plusieurs reprises des gilets jaunes, ils m'ont affirmé être sensibles à l'écologie. La taxe carbone a été la goutte de trop dans la fiscalité injuste qui tombait encore sur les plus fragiles. Il faut faire attention aux caricatures et raccourcis auxquels nous sommes malheureusement confrontés.

Quant à la seconde partie de la question, bien sûr que nous pouvons sortir d'une économie carbo-dépendante sans conflits sociaux ! À condition bien entendu de bien l'organiser, de la planifier justement et d'apporter aussi une possibilité de transition efficace. Par exemple, si l'on souhaite que la population puisse se nourrir correctement, alors il faut accompagner cela et se mettre à leur place. Consommer « bio » en ville n'a pas le même coût qu'à la campagne, aussi il faut prendre en compte que nos sociétés sont fondées sur la recherche du gain de temps : nous sommes de plus en plus pressés, constamment à la recherche du plus rapide, du plus performant, etc. Il faut donc repenser le système dans son intégralité, d'une part pour permettre aux plus défavorisés d'avoir accès aux produits de bonne qualité et avec peu d'impact environnemental, d'autre part, il faut faire porter l'effort sur les plus favorisés. Malheureusement, les primes nationales (par exemple prime à la conversion des véhicules) ne sont pas toujours bien pensées de bout en bout. Elles sont hors-sol !

Prenons la voiture, il est possible en quelques heures et à un coût raisonnable de transformer tout véhicule, ou presque, en véhicule propre en changeant le moteur thermique par un moteur électrique. En France, c'est illégal car une loi oblige de demander l'autorisation au constructeur pour toute modification mais ce dernier n'est pas obligé de répondre et ne répond pas ! N'est-ce pas une aberration ?

L'Union européenne peut agir dans différents sens, par exemple en décidant d'investir massivement sur des dossiers d'avenir : énergies vertes, trains de nuit, éducation, inclusion sociale, parité femmes-hommes, etc. □

Propos recueillis par
Abdel-Nasser LAROUCSI-ROUBATE



VOTRE
ESPACE
D'EXPRESSION

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

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

Merci
d'adresser
vos contributions
à Abdel-Nasser
Laroussi-Rouibate
permanent au
SNPDEN
anlr@snpden.net
et,
pour nous
faciliter la tâche,
de préférence
en texte (Times 12),
sans mise en forme
ou mise en page.

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

Pour une théorie du contrat éducatif : la question de l'école juste



Jean-Christophe Torres,
proviseur du lycée Léopold
Sédar-Senghor à Evreux

LA QUESTION PHILOSOPHIQUE DE L'ÉCOLE JUSTE

Sur quel fondement théorique serait-il possible de concevoir l'idée d'une école juste ? Cette question, qui possède des similitudes avec la théorie politique, pourrait recevoir un même cadre d'analyse est celui du contractualisme. En tant qu'elle assume l'une des missions régaliennes de l'État, l'Éducation nationale répond à une finalité qui se formule de manière globale comme une exigence de justice et de droit opposable du citoyen. Le Code de l'éducation stipule en ce sens que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. [Le service public éducatif] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction »^[1]. Cette valeur centrale qui est celle de la « perfectibilité » - pour reprendre la terminologie rousseauiste - définit un cadre pour l'action publique, une norme d'équité comprise comme une visée uni-

verselle d'éducation de tous les élèves. Cette fin assignée prend alors volontairement le contre-pied de la méritocratie républicaine qui caractérisait formellement les modalités de l'école à ses origines : à savoir la mise en place d'un système éducatif conçu pour sélectionner et trier les élèves selon leurs compétences et leurs performances. L'école française est en effet aujourd'hui encore le pur produit d'une logique descendante mise en place sous Napoléon à l'orée du XIX^e siècle : partant de l'idéal du « polytechnicien » (l'école polytechnique était née quelques années auparavant), comment différencier les meilleurs élèves et les conduire au plus haut degré de l'exigence intellectuelle ? La problématique d'alors était bien celle de la distinction : non pas chercher à former le plus grand nombre, mais atteindre la plus forte excellence pour une minorité d'élus pédagogiquement vertueux et consacrés par une République qui réinventait ainsi avec une conviction assumée une autre forme d'aristocratie.

Si cet objectif a disparu depuis longtemps des programmes et des réformes ministérielles, il continue cependant d'animer sourdement les esprits et les actes d'une pratique éducatrice en contradiction manifeste avec les politiques énoncées. Oui, l'école française souffre bien aujourd'hui d'une contradiction patente entre des fins universalistes et des habitudes élitistes. Entre la massification des publics

et la méritocratie ancestrale, la transition ne s'est donc pas faite. Et notre école continue de reproduire ses schémas originels en un bégaïement qui rend inaudible son verbe égalitariste. L'exigence proclamée de l'inclusion, qui consiste à affirmer l'éducabilité de tout enfant et le devoir de l'école de pourvoir à cette obligation, ne résiste pas au plus élémentaire constat : la France est l'un des pays les plus inégalitaires au monde selon les enquêtes internationales^[2]. Si le « mérite » reste le critère décisif des réussites scolaires, il masque trop imparfaitement les logiques de reproduction et de patrimoine culturel qui continuent à œuvrer sourdement au travers des performances mesurées. Cet état de fait - sur lequel il conviendra de revenir afin d'en analyser les causes autant que les caractéristiques - contredit donc un état de droit pourtant réitéré avec force depuis plusieurs décennies par tous les gouvernements.

Mais avant de tenter d'appréhender une situation d'injustice scolaire et de contradiction culturelle entre les fins et les pratiques de l'école française, il convient de commencer par l'examen d'une question fondamentale : sur quelles assises conceptuelles et juridiques les valeurs et les pratiques éducatives du système scolaire français reposent-elles ? Quels sont en d'autres termes les principes de notre école ? Les principes étant en effet l'expression des conditions de mise en œuvre des valeurs, comment ceux-ci

énoncent-ils les contradictions qui minent aujourd'hui notre enseignement ?

Répondre à ces questions dans une approche contractualiste, c'est s'interroger préalablement sur la position originelle des élèves et des parents face à l'école. Selon John Rawls, dont nous reprenons et transposons ici l'analyse, l'idée de position originelle définit « le statu quo initial adéquat qui garantit l'équité des accords fondamentaux qui pourraient y être conclus »^[3]. En d'autres termes, acceptant la représentation fictive d'une situation où les usagers du système éducatif ont à choisir rationnellement le type d'organisation pédagogique désirable pour eux-mêmes, la position originelle établit conceptuellement leur situation et les modalités possibles de leur délibération. Cet artifice intellectuel – qui est celui du contrat social dans le cadre de la philosophie politique classique – permet de dégager les fondements juridiquement acceptables d'un ordre éducatif juste : c'est-à-dire potentiellement reconnu par toute famille comme étant le plus conforme à son intérêt bien compris et à la meilleure éducation pour les élèves. Une telle fiction conceptuelle met en évidence un critère qui est celui du choix rationnel : est juste un ordre éducatif qui peut être librement choisi par tout parent d'élève, à condition qu'il entre dans le cadre d'une délibération rationnelle et fasse abstraction de ses intérêts partisans ou contraires à l'intérêt général. Égoïsme, recherche de privilèges exclusifs sont donc a priori exclus

du champ de cette analyse : tout comme l'est la préservation d'une iniquité de traitement entre les élèves.

Rationalité et équité sont donc posées comme les deux principes fondamentaux d'une théorie contractualiste de la justice éducative : est juste toute modalité d'organisation scolaire qui peut être fondée en raison auprès de tout parent et qui n'établit aucune distinction de traitement entre les élèves. Une telle conception de la justice est ainsi celle de l'équité dans la mesure où elle a pour base l'instauration de principes « que les personnes libres et rationnelles, désireuses de favoriser leurs propres intérêts et placées dans une position initiale d'égalité accepteraient »^[4]. Cette conception rejoint indirectement celle d'Aristote pour lequel la justice se définit essentiellement comme un refus de la *pléonexia* : terme qui désigne une volonté ou tendance à s'approprier indûment ce qui ne nous revient pas. L'injustice se constitue à partir du moment où quelqu'un possède des avantages ou des biens qui appartiennent de fait ou reviennent de droit à quelqu'un d'autre : propriétés, emplois, richesses, récompenses... Appliqué au domaine de l'école, un tel critère du juste revient à dénoncer très exactement toute forme de réussite scolaire imméritée - c'est-à-dire non fondée sur les seules qualités personnelles de l'élève - ; ou encore, plus radicalement, à remettre en question la notion même de sélection par le mérite : si l'on considère que les modalités de distinction sont

biaisées par des éléments d'iniquité initiale – habitus, capital symbolique...

On peut en effet considérer que toute institution sociale, à partir du moment où elle organise une forme spécifique de distinction à l'exclusion d'autres possibles, tend à favoriser certains aux dépens d'autres. Dans le domaine scolaire, la notion de performance et l'estimation des résultats sont en effet en soi sujettes à caution. Le débat autour des résultats de PISA en France en est une claire illustration. En effet, ces tests internationaux se fondent sur une représentation de la performance des élèves basée sur la notion de compétences : les compétences étant des capacités acquises et transposables par les élèves. Notre modèle éducatif est fondé quant à lui sur une notion de performance plus théorique que pratique – savoirs ou savoir-faire – et pour laquelle le critère de la transposabilité ne se pose pas dans les mêmes termes. Selon le modèle choisi - théorique ou plus axé sur la pratique -, les élèves seront donc différemment distingués et s'approprient donc de fait et de droit des avantages indûment perçus. Il convient donc de mesurer d'emblée les difficultés et les limites de tout critère de justice fondé sur le mérite. Il est nécessairement relatif, contextualisé et inscrit dans un système normatif de règles et de valeurs jugées acceptables dans un lieu et pour un temps donné. On peut finalement considérer qu'il ne peut y avoir de mérite en soi, absolument incontestable en droit, non



rapporté à un point de vue et donc suspect de soutenir des intérêts cachés – ou, a minima, des biais interprétatifs. Il n'existe et ne peut exister d'égalité stricte de départ entre les élèves au regard de leur seul mérite personnel : toute organisation culturelle tend à favoriser les positions de certains et à défavoriser les autres – qu'il s'agisse de la langue, du capital symbolique, ou de l'environnement, de l'établissement fréquenté, des professeurs et des classes. Ces multiples facteurs influent considérablement sur les destins scolaires et disqualifient irrémédiablement le seul critère du mérite comme étant juridiquement et moralement valable dans le cadre de la situation originelle.

Car la caractéristique dominante de cette situation est d'associer en même temps des conflits d'intérêts et des objectifs identiques. Dans un état « primitif » et pré-éducatif, les familles et les élèves ont d'abord des intérêts communs : chaque élève doit recevoir une éducation, la paix sociale doit régner dans les classes et les établissements, l'image et la qualité de l'établissement sont liées à la qualité du parcours offert aux élèves... Mais, ces intérêts partagés se trouvent relativisés par l'aspiration de chacun à posséder ces mêmes biens : d'où une concurrence



et un esprit de compétition scolaire instaurés par les notations et les « classements » des performances, d'où le jeu des égoïsmes personnels et des ambitions scolaires...

Dans la situation originelle, comme dans l'état de nature chez Hobbes^[5], on peut dire en paraphrasant l'auteur que « l'élève est un loup pour l'élève ». Et le point de départ de toute institution scolaire « juste » est bien celui de la sécurité et de la paix sociale, de la régulation des conflits d'intérêts comme des passions. Ce postulat est hélas d'une cruelle évidence : les élèves ne sont pas les uns vis-à-vis des autres tous animés par un esprit d'universelle bienveillance ou d'entraide spontanée – l'enfant étant selon Freud un « pervers polymorphe ». Toute conception cohérente de la justice scolaire doit donc partir de ce principe préalable d'une situation originelle qui reste au moins potentiellement conflictuelle et qui nécessite une institution capable de canaliser ces violences et ces rivalités. Est d'abord juste une école au sein de laquelle les règles communes préservent les plus faibles et protègent équitablement les intérêts de chacun. Les conflits d'intérêts doivent donc être, sinon effacés, du moins réduits et contrôlés dans leurs modalités d'expression. L'esprit de

compétition, le fait de convoiter les mêmes biens et l'aspiration juvénile à la reconnaissance, caractéristiques d'un ordre social et économique qui sera plus tard conforme à la liberté des citoyens, nécessitent comme préalable éducatif des aménagements et des adaptations. Les identités d'intérêts doivent à l'inverse être soutenues et accentuées afin de susciter au mieux un sentiment de fraternité scolaire et de solidarité entre les élèves.

Mais, quoi qu'il puisse en être de la résolution de ce dilemme originel entre conflits et identités d'intérêts, la question des fondements de la justice éducative doit à présent être posée à un niveau plus global : partant d'une situation originelle marquée à la fois par une situation de concurrence et de solidarité, où chaque famille est considérée comme libre et rationnelle dans ses choix, quel peut être le principe central susceptible de réaliser au mieux l'ordre scolaire juste ?

LA MÉRITOCRATIE RÉPUBLICAINE ET L'UTILITARISME ÉDUCATIF

Partant du fait que, en toute cohérence, l'éthique républicaine qui justifie la méritocratie ne peut se fonder en

raison sur les principes du contractualisme - le mérite n'étant pas et ne pouvant être un critère recevable pour des parents et des élèves situés dans la situation originelle -, sur quelles assises peut-on alors concevoir a contrario une telle représentation de la justice scolaire ? La réponse à cette question nous permettra de mieux comprendre les fondements éducatifs d'une logique d'excellence - d'en identifier les forces et les faiblesses - qui poussent leurs racines au cœur de notre histoire éducative, mais dont les ramifications contemporaines continuent à influencer sur les pratiques comme sur les représentations.

Pour trouver un schéma éthique compatible avec cette logique de la méritocratie, il faudrait pouvoir justifier moralement le fait qu'un système éducatif puisse privilégier une part de son public aux dépens des autres selon un critère individualisé. La partie vaut mieux que le tout, l'accomplissement optimal des meilleurs est la fin recherchée de l'engagement collectif. Et si certains se trouvent écartés prématurément, ou délaissés par un système global de formation qui porte avant tout attention aux plus méritants, alors une telle sélection ne peut être moralement condamnable. L'élitisme conjugue donc excellence et mérite personnel au sein d'un service public éducatif consacré à la double tâche de distinguer les plus aptes et de les former aux compétences les plus élevées. À charge ensuite, pour la part restante des élèves, d'être le plus convenablement possible orientés dans

des filières de second rang. Et l'investissement public suit bien entendu cette logique descendante des plus vers les moins pour une structuration pyramidale des moyens et des objectifs éducatifs. Il est bien évident qu'un tel modèle ne correspond plus à une société moderne où la totalité des ressources humaines est requise pour la maximisation d'une exigence de croissance. Cette représentation n'est plus économiquement tenable : pour une stratégie de développement européen notamment qui théorise depuis le traité de Lisbonne 2000 l'idée de « capital humain » et « d'économie de la connaissance ». Oui, l'éducation doit bien servir les intérêts de tous et construire en chacun des aptitudes utiles à tous. Mais pour autant, le système éducatif français continue, comme quelques autres, à œuvrer, sourdement et avec une évidence manifeste dans les effets constatés, pour la formation méritocratique d'une excellence des meilleurs.

La théorie qui permet alors de légitimer avec le plus de cohérence cette approche éducative est sans conteste celle de l'utilitarisme. Selon la définition la plus simple qu'en a donné Jeremy Bentham, l'utilitarisme est une conception morale qui identifie d'une part le bien recherché au bonheur, qui « collectivise » d'autre part et en quelque sorte ce bonheur éthiquement fondé à travers un critère quantitativiste. Une action est moralement acceptable à partir du moment où elle est susceptible d'apporter le plus grand



bonheur - c'est-à-dire la plus grande quantité de plaisir avec la plus petite quantité de douleur - au plus grand nombre d'hommes. Un système éducatif strictement utilitaire tend en effet à justifier efficacement une forme socialement organisée d'élitisme. La formation des meilleurs aux plus hautes compétences et capacités saura en effet rendre à la société des avantages compétitifs évidents par une dynamique, économique autant que culturelle ou scientifique, encouragée au mieux. Le bonheur du plus grand nombre est ainsi assuré par une forme de « retour sur investissement » que les citoyens les plus performants - à l'image des « premiers de cordée » - sauront produire pour le bénéfice de tous. Et peu importe, moralement compris, qu'il puisse y avoir des laissés pour compte : tant que cet intérêt de la majorité reste préservé et accompagné. Le critère de la répartition des biens et des satisfactions entre les membres du corps social n'est donc pas intégré conceptuellement à l'éthique utilitariste - fondement philosophique d'une éthique étroitement libérale. Il n'est pas en effet contraire au bonheur de la majorité qu'une minorité puisse souffrir et rester dans le malheur. Qu'une telle organisation puisse ou non se justifier par le mérite authentique des in-

dividus ainsi privilégiés reste alors un élément secondaire dans la cohérence argumentative d'une telle représentation sociale. À partir du moment où la fin est atteinte - à savoir le plus grand bonheur du plus grand nombre - peu importe, éthiquement parlant, que le mérite de ceux qui sont favorisés par le système soit réel ou non. Il est certes préférable qu'il le soit. Mais pour autant, si des nantis bénéficiant de situations inégales par rapport à d'autres s'avèrent efficaces dans leurs actions et utiles socialement à leurs concitoyens, personne ne peut leur contester moralement leurs jouissances et les satisfactions qu'ils tirent de ces privilèges.

Le critère qui permet alors d'identifier les désirs conformes aux intérêts collectifs est alors celui du spectateur impartial tel que Sidgwick l'a défini : « doué de pouvoir idéaux de sympathie et d'imagination, le spectateur impartial est l'individu parfaitement rationnel qui s'identifie aux désirs des autres et les vit comme s'ils étaient les siens »^[6]. Il s'agit là d'une forme de vérification, de « contrôle qualité » des désirs afin de retenir ceux qui ont la plus haute valeur et sont donc susceptibles d'être portés par le législateur. Il convient en revanche d'écarter les désirs mineurs ou fai-

blement intenses - ou encore ceux qui ne sont recherchés que par une minorité d'individus. Ce critère se conjugue alors très commodément avec le clientélisme politique qui consiste à donner satisfaction au plus grand nombre. Une telle vision morale conduit à une représentation strictement individualiste des relations sociales au sein de laquelle chacun est positionné comme producteur de satisfactions distinctes. La problématique éthique se réduit alors à la distribution de droits et de devoirs, à l'allocation de moyens visant à produire une quantité comptée de plaisirs en fonction de règles collectives définies selon le critère d'une maximisation totale des satisfactions. Appliqué à l'école, un tel schéma conduit à proportionnaliser les biens scolaires - « bonnes » évaluations, diplômes, passages et orientations... - selon cette même logique individualiste au sein de laquelle les décrochages ne sont pas un mal en soi : à condition qu'ils soient légitimés par « le plus grand bonheur du plus grand nombre » des élèves restants.

Le mérite personnel est ainsi la vertu consacrée de cette éthique éducative utilitariste. Ce qui est utile à tous, c'est d'abord que chaque élève puisse accomplir l'excellence qui lui est propre. Dans la Grèce homérique, le héros était celui qui devait tenir son rôle et l'assumer jusqu'au bout : manifestant ainsi l'éminence d'une nature et l'accomplissement d'un destin que venait clore une mort conforme à ce que l'on était. Mais, si dans la société grecque l'individu n'était

rien, il trouve bien entendu sa place dans la conception moderne de la méritocratie. Ce qui distingue le héros grec ou même le simple citoyen d'Athènes - potier ou agriculteur - du polytechnicien ou de l'énarque, c'est d'abord le fait d'une existence circonscrite sur elle-même. Le Grec n'avait pas d'existence ni encore moins de valeur hors de sa cité, le citoyen moderne consacré par ses vertus scolaires n'existe que pour lui-même. Et c'est en poursuivant ses intérêts propres qu'il sert, du même coup et sans avoir à le vouloir explicitement, l'intérêt collectif - c'est là la fameuse conception de la « main invisible » chère aux libéraux. L'éthique méritocratique peut ainsi être entendue comme une forme nouvelle de vertu qui pousse les meilleurs à accomplir l'excellence de leurs capacités propres - livrant les autres à des rôles subalternes justifiés par le manque de ces qualités distinctives et compensées par la manifestation d'autres types de compétences à accompagner. Le tri sélectif des élèves trouve donc écho et justification dans une vision du monde à la fois individualiste - le « chacun pour soi » des mérites personnels et des performances comparatives - et globalisante : avec l'effet vertueux de la « main invisible » qui transmue des bénéfices personnels en gains collectifs. Les meilleurs élèves consacrés par l'école servent, par l'expression sociale de leurs talents et les effets collectivisés de leurs performances, un intérêt collectif qui maximise ainsi le bonheur du plus grand nombre.

L'ÉGALITARISME ET LE CONTRACTUALISME ÉDUCATIF

Tout autre est bien évidemment le schéma argumentatif dans lequel peut éthiquement se concevoir une vision égalitariste de l'école. Les fins assignées sont alors radicalement autres : non pas former les meilleurs aux plus hautes compétences, mais éduquer tous les élèves au niveau minimal de capacités exigées – c'est le droit opposable du « socle commun de connaissances et de compétences » – tout en les accompagnant vers la réussite éducative correspondant à leurs profils et à leurs projets.

Le paradigme éthique qui permet d'intégrer l'égalitarisme républicain est alors celui du contractualisme. Il part de l'idée – bien entendu purement théorique et à seule vocation générique – selon laquelle l'école est le produit d'une entente préalable entre les familles sur la base d'un contrat éducatif initial. Il s'agit là bien évidemment d'une pure hypothèse intellectuelle qui ne renvoie à aucune période historique, ni davantage à une quelconque modalité législative : c'est ce que Kant appelle une idée de la raison ou un concept régulateur nous permettant de saisir de manière générique les éléments constitutifs de l'obligation républicaine. Afin d'établir les fondements de ce paradigme, nous nous référons ici au penseur contemporain qui a le mieux théorisé ses principes, à savoir le philosophe américain John Rawls, en donnant notamment à la représentation

du contrat un critère intuitif de validation sous la forme du « voile d'ignorance ». Le postulat de départ de toute théorie du contrat est, comme on l'a vu, celui de la situation originelle selon laquelle les individus sont considérés comme rationnels et capables de choisir au mieux de leurs intérêts. Ils sont donc mus, comme dans toute société humaine moderne, par une forme d'égoïsme bien compris qui vise, non à vouloir s'appropriier indûment tous les biens – ce qui relèverait de la *pléonexia* et ne serait donc pas raisonnablement acceptable –, mais à envisager le plus grand bien possible pour eux-mêmes sans que cela ne porte préjudice à quiconque – ce qui en retour serait susceptible de leur valoir des problèmes et serait donc contraire à leur intérêt bien compris. Chacun cherche donc à maximiser cet « intérêt bien compris » sans que cela se fasse aux dépens d'autrui. Mais comment établir alors les critères et la bonne mesure de cet intérêt raisonnable ? C'est là sans doute la question fondamentale de toutes les théories classiques du contrat. La réponse de Rousseau [7], à titre d'illustration de ce propos, fut celle de la volonté générale comprise comme « somme des différences ». S'inspirant du calcul infinitésimal développé par Leibniz à la même période, il conçut très abstraitement la volonté raisonnable comme étant celle qui intègre – au sens mathématique – la différence marginale d'intérêt de chaque citoyen qui veut son bien tout en restant à sa place. La somme « intégrale » des différences infini-



tésimales se différencie ainsi de deux modalités iniques d'expression de la volonté générale : la règle de la majorité qui lèse la minorité, la règle de l'unanimité qui constitue une violation des libertés individuelles et du pluralisme. On voit combien cette réponse est, tout comme d'ailleurs ses devancières, abstraite et inopérante.

Le grand mérite de John Rawls a alors été de donner à ce problème fondamental du contractualisme une réponse à la fois simple et convaincante. Pour établir le juste critère de chaque volonté personnelle dans le cadre d'un contrat social, il convient de penser tous les individus pris dans la situation – bien entendu fictive – d'un voile d'ignorance. En effet : « nous devons d'une façon ou d'une autre invalider les effets des contingences particulières qui opposent les hommes les uns aux autres et leur inspirent la tentation d'utiliser les circonstances sociales et naturelles à leur avantage personnel » [8]. Avec l'hypothèse du voile d'ignorance, les hommes « ne savent pas comment les différentes possibilités affecteront leur propre cas particulier et ils sont obligés de juger les principes sur la seule base de considérations générales ». Les égoïsmes personnels sont donc en quelque sorte désactivés par cette ignorance initiale des condi-

tions spécifiques d'existence personnelle. Chacun choisit ainsi les règles générales sans savoir s'il est riche ou pauvre, nanti d'un capital culturel ou non, possesseur de tel ou tel bien, de tel ou tel privilège... L'intérêt personnel reste le point de vue adopté par tous, mais cet intérêt est globalisé, non inscrit dans une logique partisane ou une préservation de tel ou tel avantage concurrentiel. Le voile d'ignorance dépsychologise ainsi toute analyse personnelle, condamne chacun à prendre en compte le seul intérêt particulier compatible avec l'intérêt général. Je pense à moi, oui, mais à travers une collectivisation de mes intérêts et de mes points de vue qui sont à ce stade totalement interchangeables avec ceux des autres. La perspective ainsi dégagée est à la fois particulière dans sa nature et universelle dans sa destination. Les partenaires de ce contrat social sont par ailleurs supposés connaître les principes politiques et économiques qui régissent toute société démocratique ; mais également l'ensemble des faits généraux et des problèmes auxquels une organisation sociale conforme devra apporter une solution. Chaque citoyen est donc à la fois éclairé et désincarné : tout en restant cependant soucieux de ses intérêts personnels. Et le fondement éthique de cette représentation est finalement celui

d'une absolue égalité entre tous les contractants – raison pour laquelle John Rawls définit une telle représentation éthique en parlant de la « justice comme équité ».

C'est alors ce schéma explicatif qu'il convient d'appliquer à l'école afin de déterminer quelle pourrait être l'organisation scolaire la plus juste : c'est-à-dire, en ce sens très précis, la plus équitable. Par opposition avec l'approche utilitariste, les personnes soumise au voile d'ignorance ne pourraient choisir librement l'option « du plus grand bonheur du plus grand nombre ». À partir du moment où chaque élève ou famille ignore en effet quel serait son destin scolaire, il ne peut pas courir le risque pour lui-même de faire partie des « laissés pour compte ». La théorie contractualiste oblige ainsi à prendre en considération le sort des plus fragiles. Dans un tel cadre conceptuel, toute personne estimerait que les inégalités socio-économiques ou scolaires ne seraient justes que si elles produisaient en compensation des avantages pour les plus défavorisés. Le changement de perspective est donc bien radical : le point de référence n'est plus l'excellence des meilleurs élèves mais la fragilité des plus faibles. Partant d'un principe d'équité, le contractualisme vise ainsi à réaliser dans la société et dans l'école la plus grande équité correctrice des inégalités scolaires. Que ceci se fasse ou non aux dépens du plus grand bonheur pour le plus grand nombre n'est pas un élément à prendre en considération. Contre l'utilitarisme, les inégalités scolaires ne se justifient pas par un plus grand

bien global, mais par le plus grand bien relatif à destination des plus défavorisés. On retrouve ici les bases conceptuelles d'une discrimination positive selon laquelle il s'agit de maximiser les chances de ceux qui ont le moins d'avantages au départ – en vertu du principe du « voile d'ignorance » qui inclut potentiellement chaque élève dans le risque hypothétique du décrochage. Ce faisant, l'organisation sociale et scolaire défavorise donc tendanciellement ceux qui possèdent davantage de biens, compétences ou ressources propres en consacrant plus de moyens aux autres. La justice consiste alors à corriger par l'action publique ce que les circonstances et les situations ont posé : davantage et mieux instruire ceux qui n'ont pas de capital culturel, davantage accompagner ceux qui ne peuvent subvenir à leurs besoins éducatifs. Une telle approche compromet inévitablement la logique inverse de l'excellence : si l'on donne moins aux meilleurs, ils excelleront nécessairement moins bien dans un système qui ne leur serait plus dédié. Et les termes du contrat éducatif ne peuvent recevoir la moindre ambiguïté : ne sachant pas quel type d'élève ils seront, ni quel type d'enfant ils auront, chaque parent ou chaque élève ne peut soutenir une organisation scolaire qui l'exclurait potentiellement et le priverait de tout bien. Et puisque le bien-être de chacun est le produit d'une coopération de tous, y compris des défavorisés, la répartition des avantages ne doit léser personne, y compris les plus défavorisés. Car c'est alors le contrat initial qui se trouverait de facto rom-



pu. Je ne peux contribuer par moi-même, par mon travail et mes efforts à un ordre social qui exclut mes enfants de tout avantage et bénéfice partagé.

NATURE DU CONTRAT ÉDUCATIF

Dans le cadre de cette logique contractualiste, le critère de la justice est alors celui de la délibération dans la situation du contrat social. C'est celui du choix rationnel pris individuellement par chaque famille et chaque élève (à condition qu'il soit théoriquement posé comme rationnel et raisonnable : donc en fait déjà « élève vers » la citoyenneté) dans le contexte d'un « voile d'ignorance » qui les oblige à ne prendre en compte que leur intérêt personnel dépourvu de tout avantage proprement égoïste : à potentiellement s'identifier aux plus défavorisés. Dans une telle situation, quels pourraient alors être les choix des partenaires d'un tel contrat éducatif ? Et quels sont très précisément les termes de ce contrat ?

Chaque famille placée dans la situation originelle fait en effet le raisonnement suivant : j'accepte de déléguer et de partager mon autorité parentale à l'institution scolaire, de soumettre mon autorité à la sienne, à condition que chacun fasse de même et que l'école assure en retour une

éducation de qualité optimale, tout en garantissant la sécurité de mes enfants. Ce contrat est donc bien, comme tout engagement, réciproque et conditionnel. Il ne peut être considéré comme valable que si chacune des parties respecte ses engagements. Pour les familles, le renoncement est celui de la socialisation des enfants. Chacun doit passer d'une autorité parentale à une autorité sociale. La première forme d'autorité est en effet celle de la famille : l'enfant respecte ses parents et se soumet à eux par amour et lien affectif. C'est ici le sentiment qui gouverne, l'affection qui dicte ses lois. Cette forme d'autorité ne peut constituer les bases des relations sociales où les hommes coexistent sans nécessairement s'aimer et s'apprécier. L'école est donc d'abord le lieu où les enfants deviennent des citoyens : dans le sens très précis où ils apprennent une forme d'autorité différente de celle des liens familiaux qui est celle du respect impersonnel – ce que Weber appelle l'autorité rationnelle-légale. Le contrat éducatif fonde donc initialement sa légitimité sur la subordination de l'autorité parentale - affective à cette autorité rationnelle - légale. Chaque élève doit respecter les autres et les règles, non parce qu'il les aime ou lui sont proches, mais parce qu'il faut les respecter et quelles que



soient les personnes qui les incarnent transitoirement. Cette modalité de l'autorité constitue le socle du contrat éducatif : toute violation de ce fondement conduit donc *de facto* autant que *de jure* à anéantir l'accord moral passé entre l'école et les parents.

Mais quels peuvent alors être, au-delà de cette assise de légitimité, les éléments du contrat éducatif ? Chaque famille délègue à l'école l'exercice de son droit à éduquer ses enfants. Et l'institution – le tiers institué – se doit en retour d'assurer une mission de service public qui est d'abord fondatrice du lien de citoyenneté. Seule l'école peut construire en chaque enfant l'idée d'une autorité rationnelle-légale indépendante du lien familial. Mais bien au-delà, elle doit instruire et éduquer tout en assurant à l'élève un climat de sécurité et d'épanouissement personnel. Partant de cette situation initiale de conflits d'intérêts que nous avons évoquée, l'institution doit d'abord aux parents la mise en sûreté des élèves : c'est là le préalable à toute autre forme d'entreprise éducative. La première composante de ce contrat éducatif doit donc être, en toute cohérence, cette « paix civile » que les établissements doivent faire prévaloir contre toutes les indisciplines et les rapports de force. La question du harcèlement – nous aurons l'occasion d'y revenir –, devenu fléau

national, donne aujourd'hui à cette exigence une acuité inédite. Les partenaires de l'école attendent d'elle qu'elle assure d'abord dans l'institution scolaire l'ordre républicain qu'elle a pour charge d'inculquer dans l'esprit et les consciences des élèves. Le premier des droits offerts par le contrat éducatif est ainsi celui de la sécurité par l'instauration de l'autorité et de la discipline, lorsque cette autorité se trouve déniée.

Ce préalable étant posé, la finalité de l'enseignement est d'abord celle de l'instruction. L'exigence éducative, la qualité des enseignements dispensés, la rigueur dans la transmission des savoirs et des compétences s'affirment comme la seconde priorité légitimement attendue par les familles à l'égard de l'institution. Celle-ci doit garantir la validité et la valeur des connaissances, la capacité des enseignants à les expliquer et à les restituer aux élèves. Cette exigence est donc à la fois tournée vers les savoirs enseignés et vers la manière de les transmettre. La pédagogie rejoint ici la valeur intrinsèque des enseignements pour une mission de service public qui a pour objectif majeur d'éclairer les consciences et d'éveiller les intelligences naissantes au monde qui les attend.

Mais tous les élèves n'ont pas la même aptitude à suivre et à comprendre les enseignements dispensés. Et dans cette logique contractualiste, par opposition au strict utilitarisme, les familles attendent de l'école qu'elle s'intéresse équitablement à tous les en-

fants : ce qui implique en l'occurrence qu'elle accorde une attention supplémentaire aux plus fragiles. L'accompagnement personnalisé doit donc se conjuguer avec une exigence de discrimination positive aux profits des élèves en difficulté ou en situation de décrochage. C'est sur le fondement de cette troisième priorité que se définit aujourd'hui la thématique devenue centrale de l'école inclusive.

L'institution scolaire est et doit être également un lieu où les élèves vivent et grandissent harmonieusement, développent des qualités à la fois intellectuelles et sociales, s'ouvrent au monde et à la pratique de multiples activités. Leur autonomie doit être soutenue et encadrée au plus près de leur curiosité et dans la recherche de leur épanouissement personnel. Les familles attendent donc de l'école qu'elle offre un cadre à cette liberté en devenir, qu'elle garantisse à ses modalités d'expression encore hésitantes et parfois maladroites des bornes et des outils d'expression. La formation du citoyen implique nécessairement une éducation à l'autonomie, un apprentissage des règles et des normes sociales de l'action collective que l'institution scolaire a pour charge d'inculquer aux enfants. Il existe donc une exigence de démocratie scolaire, de liberté des élèves et d'accomplissement partiel de leurs aspirations citoyennes.

Enfin, un tel contrat éducatif ne peut simplement se fonder sur la seule confiance des familles vis-à-vis de l'école. Cette dernière se doit de rendre compte de son action,

de communiquer avec les parents dans un esprit de transparence et d'objectivité. Bien plus, la délégation consentie par les partenaires initiaux ne doit pas être absolue : les familles ont plus qu'un droit de regard sur l'institution scolaire, elles sont nécessairement des partenaires de son action éducative parce qu'elles en sont, de fait autant que de droit, co-auteurs. L'implication des parents, leur droit de participer à la vie des établissements et à être informés de ce qui s'y passe sont donc inscrits dans le pacte originel qui les lie à l'institution. La délégation de droit implique en retour un droit de contribution et de regard. Tout non-respect de l'autorité de l'école par les parents, comme tout défaut d'information ou d'implication des parents par l'école, constituent les actes symétriques et inverses d'une rupture de ce lien de confiance autant que d'engagement par lequel seul le contrat éducatif peut être considéré comme légitime.

Au final donc, les familles délèguent à l'institution scolaire leur droit à éduquer leurs enfants, soumettant ainsi leur autorité parentale à l'autorité instituée, en contrepartie de cinq exigences : la sécurité des élèves et l'inculcation des règles communes, la transmission des savoirs dans une exigence de maximisation des compétences, l'accompagnement personnalisé de chaque élève et la discrimination positive des plus fragiles, l'épanouissement de chaque enfant et l'apprentissage de l'autonomie, l'implication et l'infor-

mation des parents dans la vie comme dans la gestion des établissements.

PARADIGME CONTRACTUALISTE, PARADIGME UTILITARISTE

Afin de mieux saisir les implications et la portée d'une éthique éducative de type contractualiste, seule à même selon nous de donner des bases solides aux politiques éducatives contemporaines et en phase avec les nouvelles exigences sociales, il convient pour clore ce chapitre de systématiser l'analyse comparative entre les paradigmes antagonistes de l'utilitarisme et du contractualisme.

L'un comme l'autre, tout d'abord, proposent des conditions d'analyse permettant clairement d'évaluer moralement toute décision éducative pertinente. L'utilitarisme de Sidgwick, en proposant cette hypothèse interprétative du « spectateur impartial », permet ainsi de discriminer les désirs socialement recevables – en termes d'intensité de satisfaction, de généralisation des attentes... – de ceux qui ne le sont pas. Avec la fiction du voile d'ignorance, Rawls offre quant à lui à la pensée contractualiste ce qui lui manquait auparavant : à savoir une identification simple et réaliste de ce que peut être une volonté générale conforme aux intérêts particuliers et choisie librement par eux. On peut d'ailleurs souligner la proximité conceptuelle de ces deux artifices, tant dans la forme que sur le fond : il s'agit en effet pour chacun de conce-

voir abstraitement une figure idéale de citoyen dégagé de ses intérêts spécifiques et de ses désirs trop particuliers.

Sur la base de ces deux représentations contextualisées, les critères de ces deux visions éthiques se différencient nettement. L'utilitarisme propose pour l'école une norme de référence qui externalise le bénéfice attendu. En effet, « le plus grand bonheur du plus grand nombre d'élèves » visant à maximiser les gains collectifs, rapporte à la société et au monde économique la charge de valider la satisfaction ultime de la réussite éducative. Est éthiquement conforme une organisation scolaire qui permet la réussite du plus grand nombre possible d'élèves en maximisant au final les ressources et les avantages induits pour tous. La collectivisation des gains attendus disqualifie toute prise en compte des « coût marginaux » payés par les élèves en échec. A l'inverse, le critère de la logique contractualiste se centre sur ces élèves défavorisés en induisant une empathie naturelle - par le voile d'ignorance - de chaque partenaire à leur égard. Le critère éthique de ce schéma est alors celui de la réussite de tous les élèves et de la répartition la plus équitable des moyens - équité signifiant ici, non que l'on donne la même chose à tous, mais au contraire que l'on corrige par une politique de redistribution compensatoire les manques des plus défavorisés. Dans cette seconde hypothèse, on sacrifie ainsi potentiellement un gain collectif supérieur attendu à une exigence de réussite pour tous.

Les objectifs respectifs de ces deux paradigmes renvoient alors à une authentique scission historique. Le paradigme utilitariste de l'école s'inscrit en effet très nettement dans l'esprit des origines de l'institution scolaire : lorsqu'il s'agissait de former les meilleurs à l'excellence la plus haute et lorsque l'école avait avant tout pour mission de sélectionner ces élèves les plus méritants. L'objectif était clairement ici celui de la méritocratie républicaine, ayant pour valeur l'excellence scolaire. Toute autre est la fin recherchée avec le paradigme contractualiste qui correspond à la période de la massification des publics accueillis. L'école ne doit plus servir l'utilité commune par la formation d'une élite susceptible de conduire le pays au bonheur le plus élevé dans un contexte économique de plein-emploi, elle doit éduquer tous les enfants dans l'objectif de construire une économie de la connaissance, à une époque où les emplois non qualifiés tendent à disparaître et dans un contexte de chômage de masse. La fin recherchée est bien celle de la massification, de l'accompagnement de chaque élève et de la lutte contre tout décrochage scolaire. La valeur centrale est alors celle de l'inclusion, critère ultime de la justice scolaire : tous les enfants ont leur place dans l'école de la République, il appartient à l'institution scolaire de s'adapter aux profils et aux difficultés des élèves. Ce n'est donc plus à l'élève, à l'inverse, de s'adapter ou de s'exclure par lui-même du système, c'est bien au sys-

tème éducatif qu'il incombe de prendre en charge cette variété des publics. On parle ainsi de « révolution copernicienne ».

En conclusion de cette analyse sur les fondements d'une éthique éducative, le paradigme contractualiste est donc le seul qui soit à même de garantir un cadre conceptuel compatible avec les exigences sociales et politiques de l'école contemporaine. Tout le problème est alors de constater que l'utilitarisme continue cependant à induire ses effets par de multiples voies détournées, et qu'il perdure surtout dans les mentalités et les idéologies dominantes de notre culture éducative, alors même que l'école est officiellement celle de l'inclusion. La question centrale de notre crise scolaire est donc bien celle des écarts existants entre d'une part les attendus impliqués par le contrat éducatif et d'autre part la réalité des pratiques comme la littéralité des politiques éducatives. Cette analyse conduit ainsi à bien mesurer la nature de ces distorsions entre les objectifs proclamés d'une école inclusive et la réalité scolaire vécue par les élèves et portée par les personnels dans les établissements. C'est ainsi dans ces interstices et ces écarts que se nouent les fils multiples d'une injustice scolaire directement induite des conflits normatifs. □

1. Art L111 - 1
2. PISA notamment
3. John Rawls : Théorie de la justice
4. Rawls, op. cit.
5. Hobbes, Léviathan.
6. Sidgwick, The methods of ethics
7. Rousseau, Du contrat social.
8. Rawls, Op cit.

Pourquoi adhérer au SNPDEN-UNSA ?

Nous sommes
trop peu nombreux,
trop disséminés
dans les académies,
pour ne pas ressentir
le besoin d'être
ensemble,
dans un syndicat
indépendant,
responsable,
actif et unitaire.

**N'attendez pas !
Prenez contact
avec votre collègue
responsable
départemental
ou académique**

- + de 1 personnel de direction sur 2 syndiqué au SNPDEN
- 5 élus sur 7 à la CAPN des personnels de direction

UN SYNDICAT UNITAIRE ET OUVERT

Nous venons d'horizons divers, du SNES, du SE, du SNEP, du SNETAA, du SNEEPS, de la CFDT, du SNALC ou de la CGT et accueillons aussi des collègues qui n'ont jamais été syndiqués.

En fait, ce qui caractérise le SNPDEN, c'est le refus des clivages, des oppositions de tendances, des blocages idéologiques. Une seule incompatibilité : c'est avec ceux qui prônent le racisme et la xénophobie.

Le SNPDEN travaille en confiance avec toutes les organisations syndicales, sans sectarisme ni exclusive, sans alignement non plus, avec le seul souci de faire avancer les vraies solutions pour le service public d'éducation.

UNE VISION D'ENSEMBLE

Le SNPDEN est un syndicat où toutes les catégories sont représentées mais où tout ce qui est catégoriel est intégré dans une vision d'ensemble. Son expertise est reconnue.

UNE REPRÉSENTATIVITÉ UNIQUE

Le SNPDEN-UNSA est présent ès qualités :

- au Comité technique ministériel (1 titulaire) ;
- au Conseil supérieur de l'Éducation (2 titulaires) ;
- au Conseil national de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ;
- au conseil d'administration de l'ONISEP (1 siège) ;
- au Conseil national des associations complémentaires de l'enseignement public ;
- au Conseil d'orientation et de perfectionnement du CLEMI ;
- à l'Observatoire de la sécurité ;
- à la commission spécialisée des lycées ;
- à la commission spécialisée des collègues.

Affilié à l'UNSA-Éducation, le SNPDEN siège aussi dans les instances fédérales, aux côtés des principaux syndicats de l'encadrement, IEN et IA-IPR.

Le SNPDEN représente les deux tiers de la profession aux élections professionnelles : c'est LE syndicat des personnels de direction, au service des adhérents et au sein de sa fédération, l'UNSA-Éducation.

Un syndicat à votre service

1. DÉTERMINEZ LE MONTANT DE VOTRE COTISATION

Les entrants dans la fonction et les faisant fonction (FF) bénéficient d'un tarif unique de 100 €, soit un coût réel de 34 €. Ensuite, la cotisation est fonction de votre indice. Pour les retraités, c'est la ligne « revenu principal » de votre bulletin de pension qui est prise en compte. Reportez-vous aux tableaux ci-dessous. **N'oubliez pas que 66 % de votre cotisation vous sont remboursés par une déduction fiscale :** conservez précieusement l'attestation jointe à votre carte d'adhérent.

2. PENSEZ À LA COTISATION « SECOURS DÉCÈS »

Pour une cotisation de 12,96 € par an, la CNP remet sans formalité et sans délai une somme de 1068 € à l'ayant droit désigné de tout adhérent décédé. Cette aide d'urgence facultative est prévue dans nos statuts (voir encadré ci-dessous).

COTISATIONS ACTIFS : PART SNPDEN COTISATION UNSA ACTIFS	MONTANT TOTAL DE LA COTISATION 2019 - 2020	COÛT RÉEL	COÛT MENSUEL	TOTAL PLUS SECOURS DÉCÈS
inférieur à 551	173,52	59,00	4,90	186,48
entre 551 et 650	201,63	68,55	5,70	214,59
entre 651 et 719	232,56	79,07	6,50	245,52
entre 720 et 800	252,24	85,76	7,10	265,20
entre 801 et 880	267,42	90,92	7,50	280,38
entre 881 et 940	287,10	97,61	8,10	300,06
entre 941 et 1020	306,78	104,31	8,70	319,74
supérieur à 1020	332,09	112,91	9,40	345,05

COTISATIONS RETRAITÉS : PART SNPDEN + COTISATION UNSA RETRAITÉS + COTISATION FGR	MONTANT TOTAL DE LA COTISATION 2019 - 2020	COÛT RÉEL	COÛT MENSUEL	TOTAL PLUS SECOURS DÉCÈS
Montant de la pension brute inférieur à 1913 €	103,13	35,06	2,90	116,09
Montant de la pension brute entre 1914 € et 2257 €	125,69	42,73	3,50	138,65
Montant de la pension brute entre 2258 € et 2497 €	144,54	49,14	4,00	157,50
Montant de la pension brute entre 2498 € et 2778 €	158,66	53,94	4,50	171,62
montant de la pension brute entre 2779 € et 3056 €	173,28	58,92	4,90	186,24
Montant de la pension brute entre 3057€ et 3264 €	186,69	63,47	5,20	199,65
Montant de la pension brute entre 3265 € et 3541 €	200,50	68,17	5,70	213,46
Montant de la pension brute supérieure à 3541 €	209,50	71,23	5,90	222,46

Mode de paiement : par CB en ligne en une seule fois (+ 2,00 € de frais bancaires) OU par chèque en une ou plusieurs fois OU par prélèvements automatiques : en six fois (+ 4,00 € de frais bancaires)



NOTICE D'INFORMATION CAISSE DE SECOURS DÉCÈS DU SNPDEN - À CONSERVER

- 1. Les adhérents** - Une Caisse de secours décès fonctionne depuis plusieurs années au SNPDEN (article S50 des statuts) ; la Caisse de secours au décès est ouverte à titre facultatif à tout adhérent du SNPDEN, au moment de son adhésion et s'il est âgé de moins de cinquante ans. Toutefois, au-delà de cette limite, le rachat de cotisation est possible à raison d'une cotisation par année d'âge supplémentaire. Elle est également ouverte aux anciens adhérents appelés à d'autres fonctions sous réserve qu'ils aient satisfait aux dispositions ci-dessus et qu'ils continuent à acquitter la cotisation spéciale.
- 2. Garantie du secours** - Le congrès fixe le montant du secours qui, en cas de décès d'un adhérent, est envoyé d'urgence à son bénéficiaire. Actuellement, le capital de secours est de 1068 €. La garantie n'est accordée que si l'assuré est à jour de sa cotisation annuelle. La garantie prend effet à la date du versement à la caisse de la cotisation annuelle fixée par année civile.
- 3. Cotisation annuelle** - Le bureau national fixe le montant de la cotisation en fonction des dépenses effectuées à ce titre pendant les trois dernières années, soit, à ce jour, 12,96 € par an, quel que soit l'âge de l'assuré.
- 4. Gestion** - La Caisse vérifie les droits et constitue les dossiers de demandes de prestation avec les pièces justificatives suivantes : un extrait d'acte de décès de l'adhérent et un RIB, RIP ou RCE du bénéficiaire. Le centre de gestion procède à la liquidation de la demande de prestation sous trois jours ouvrables et en effectue le règlement directement au bénéficiaire.

Un **accompagnement** tout au long de votre carrière : première affectation, titularisation, promotions.

Des **conseils** en académie et au niveau national : réseau de collègues, référents-conseils académiques, permanents du siège, permanences juridiques, formations syndicales au « métier ».

Une **protection** : partenariat avec l'Autonome de Solidarité et son réseau d'avocats, aide en cas de difficultés liées au métier ou aux relations avec la hiérarchie.

3. CHOISISSEZ VOTRE MODE DE PAIEMENT

- **En ligne par CB** (frais : 2,00 €) ;
- **Païement en 1 ou 3 fois par chèque** ;
- **Prélèvement automatique** (du 1^{er} mai au 30 avril) : **Païement en 6 fois** (frais : 4,00 € ; merci de compléter le mandat de prélèvement ci-après). Le premier prélèvement est effectué le 5 du mois suivant l'adhésion. Pour toute adhésion souscrite après le mois de février, les prélèvements se font en 3 fois.
- **Prélèvement automatique avec reconduction annuelle.**

Fiche d'adhésion 2019/20

Adhérez
en ligne !

À retourner à : SNPDEN - Adhésion • 21, rue Béranger • 75003 Paris

Adhérez en ligne sur www.snpden.net (paiement uniquement par carte bleue)

ACTIF <input type="checkbox"/> RETRAITÉ <input type="checkbox"/>	N° ADHÉRENT <input type="text"/>	ACADÉMIE <input type="text"/>
	NOUVEL ADHÉRENT <input type="checkbox"/>	DÉTACHEMENT <input type="checkbox"/>
	FAISANT FONCTION <input type="checkbox"/>	LAURÉAT DU CONCOURS <input type="checkbox"/>
	LISTE D'APTITUDE <input type="checkbox"/>	ANNÉE D'ENTRÉE DANS LA FONCTION <input type="text"/>
	Autorisation de communiquer les renseignements ci-dessous (loi de la CNIL) OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>	

HOMME <input type="checkbox"/>	FEMME <input type="checkbox"/>	DATE DE NAISSANCE <input type="text"/>
NOM <input type="text"/>	PRÉNOM <input type="text"/>	

ÉTABLISSEMENT au 1^{er} septembre 2019 ou dernière fonction active

CLASSE	NORMALE <input type="checkbox"/>	HC <input type="checkbox"/>	ÉCHELON <input type="text"/>	TOTAL figurant sur la FICHE DE PAIE :		
ÉTABLISSEMENT	1 ^{er} <input type="checkbox"/>	2 ^e <input type="checkbox"/>	3 ^e <input type="checkbox"/>	4 ^e <input type="checkbox"/>	4 ^e ex. <input type="checkbox"/>	INDICE <input type="text"/>
	ADJOINT <input type="checkbox"/>	CHEF <input type="checkbox"/>				NBI <input type="text"/>
POUR LES RETRAITÉS, REVENU PRINCIPAL BRUT	<input type="text"/>					INDICE TOTAL <input type="text"/>
ÉTABLISSEMENT :	LYCÉE <input type="checkbox"/>	LYCÉE PROFESSIONNEL <input type="checkbox"/>	EREA <input type="checkbox"/>	ERPD <input type="checkbox"/>	SEGPA <input type="checkbox"/>	
	COLLÈGE <input type="checkbox"/>	AUTRE (précisez) <input type="text"/>				

ÉTABLISSEMENT : N° D'IMMATRICULATION (7 CHIFFRES ET UNE LETTRE)

NOM DE L'ÉTABLISSEMENT (OU ADRESSE PERSONNELLE POUR LES RETRAITÉS) au 1^{er} septembre 2019 :

ADRESSE

CODE POSTAL VILLE

TÉL. ÉTABLISSEMENT FAX ÉTABLISSEMENT TÉL. DIRECT PORTABLE

MÈL @

CHÈQUE <input type="checkbox"/>	PRÉLÈVEMENT (en 6 fois ; frais : 4,00 €) <input type="checkbox"/>	MONTANT DE LA COTISATION SNPDEN <input type="text"/>
À <input type="text"/>	LE <input type="text"/>	SECOURS DÉCÈS (12,96 €) <input type="text"/>
SIGNATURE <input type="text"/>		MONTANT TOTAL DU RÈGLEMENT <input type="text"/>
CHOISISSEZ LA RECONDUCTION AUTOMATIQUE À LA DATE ANNIVERSAIRE		OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/>

SI SECOURS DÉCÈS, RENSEIGNEMENTS CONCERNANT LE BÉNÉFICIAIRE :

NOM PRÉNOM

ADRESSE

CODE POSTAL VILLE

Chronique juridique

Autorité parentale et responsabilité du chef d'établissement : la notion d'actes usuels et non usuels

L'article L. 111-4 du Code de l'éducation dispose que les parents sont membres de la communauté éducative. La circulaire du 25 août 2006 sur le rôle des parents à l'école précise quant à elle que « compte tenu de l'évolution sociologique des familles, il est aujourd'hui nécessaire de considérer que l'institution peut avoir affaire à deux interlocuteurs pour un élève, le père et la mère. »

Dans ce contexte sociologique et réglementaire, les établissements doivent donc veiller à entretenir avec chacun des représentants légaux des relations qui servent l'intérêt de l'élève. Mais, ce dialogue à trois - établissement, père, mère - peut s'avérer complexe au quotidien. Doit-on associer chacun des responsables légaux à la prise de décision concernant les élèves ? Quelles informations communiquer à chacun de ces responsables ? Et quelles informations doit-on considérer comme recevables en fonction de leur émetteur ? Les réponses se trouvent à la fois dans la définition de l'autorité parentale et dans la distinction entre deux grandes catégories d'actes : les actes dits usuels, qui relèvent de la vie quotidienne, et ne sont pas considérés comme « importants » pour l'élève ; et les actes non usuels, qui constituent soit une rupture avec le passé, soit un choix décisif pour l'avenir.

Selon qu'on aura affaire à un acte usuel ou non, l'association de chacun des détenteurs de l'autorité parentale à la

prise de décision ne sera pas mise en œuvre de la même manière. Il faut donc préalablement se pencher sur la notion d'autorité parentale, afin de bien saisir comment associer à bon escient le père et/ou la mère de l'élève aux décisions qui concernent ce dernier.

LA NOTION D'AUTORITÉ PARENTALE

La notion d'autorité parentale est juridiquement créée par la loi du 4 juin 1970, qui a mis fin à la puissance paternelle, la responsabilité parentale étant désormais dévolue conjointement aux deux parents. Quelque trente ans plus tard, alors que le modèle de la filiation issue du mariage a vécu, tout comme a vécu celui de l'autorité parentale adossée à la vie maritale, la loi du 4 mars 2002 propose une nouvelle définition de l'autorité parentale, consignée dans le Code civil : « l'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant [...] (article 371-1). « Les père et mère exercent en commun



Solenn DUCLOS,
membre de la
cellule juridique

l'autorité parentale (art. 372) », quelle que soit la situation matrimoniale du couple parental : mariés, pacsés, concubins, divorcés, séparés. L'article 373-2 précise ainsi que « la séparation des parents est sans incidence sur les règles de dévolution de l'exercice de l'autorité parentale. Chacun des père et mère doit maintenir des relations personnelles avec l'enfant et respecter les liens de celui-ci avec l'autre parent ». De même, si la loi permet au juge de fixer la résidence de l'enfant chez seul l'un des parents (art. 373-2-9), cette domiciliation ne dépossède en rien l'autre parent de l'autorité parentale, sauf décision expresse de retrait de l'autorité parentale prévue à l'article 373-2-1.

La loi de 2002 prend donc acte de la diversité des situations familiales, et n'adosse plus l'autorité parentale au fait, pour les parents, de vivre ensemble. Ni pour les enfants : la résidence exclusive chez l'un des parents ne doit pas priver l'autre parent de sa responsabilité. La définition de l'autorité parentale consignée à l'article 372

du Code civil est donc très simple. Pour autant, sa mise en œuvre est susceptible de compliquer la tâche des chefs d'établissement, a fortiori quand les parents sont séparés, et plus encore quand ils sont en conflit. Car si chacun des parents est légalement titulaire de l'autorité parentale, dans les faits, il est fréquent que les établissements aient un interlocuteur quotidien « privilégié » : celui chez lequel vit l'enfant s'il n'y a pas de garde alternée par exemple, ou celui qui, par tradition familiale, aura plus en charge la question scolaire. Sommes-nous dans les clous réglementaires en entérinant cette situation de fait, avec cet interlocuteur unique, qui au quotidien, est tout de même bien commode ? Quelle réponse apporter au parent mécontent d'avoir été écarté d'une information ou d'une décision concernant son enfant ?

C'est précisément la notion d'acte usuel ou non usuel qui va permettre de distinguer les cas où il faut traiter avec les deux responsables légaux, et les cas où un seul interlocuteur suffit. La loi de 2002 a en effet prévu de compléter la définition de l'autorité parentale par une présomption d'accord de l'autre parent, pour les actes de la vie quotidienne, appelés actes usuels. L'article 372-2 prévoit en effet que « à l'égard des tiers de bonne foi, chacun des parents est réputé agir avec l'accord de l'autre, quand il fait seul un acte usuel de l'autorité parentale relativement à la personne de l'enfant. » Reste à définir

ce qui relève des actes usuels et ce qui n'en relève pas.

ACTES USUELS ET ACTES NON USUELS

Le Code civil ne donne pas de définition précise de l'acte usuel, dont les contours sont par conséquent précisés par la jurisprudence, selon deux grands critères : ne sont pas considérés comme « habituels » les actes qui constituent une rupture importante avec le passé, et ceux qui engagent l'avenir de l'enfant (orientation, choix d'une filière, d'une LV2 ou d'une option). C'est cette définition qui figurait dans le rapport Léonetti du 7 novembre 2009, présenté au Premier ministre lors de l'avant-projet de loi sur l'autorité de Nadine Morano. Ces deux critères ont également été énoncés par la cour d'appel d'Aix en Provence (arrêt du 28 octobre 2011) : les actes usuels sont ceux qui « n'engagent pas l'avenir de l'enfant » et qui « même s'ils revêtent un caractère important [...] s'inscrivent dans une pratique antérieure non contestée ».

Ainsi, la première inscription dans un établissement scolaire, la réinscription de l'enfant dans cet établissement scolaire, son inscription dans un établissement du même type sont des actes usuels : l'accord de l'autre parent est réputé acquis, tout comme pour la radiation d'un établissement (CA Paris, 2 octobre 2007). La demande d'attestation scolaire ou de résultats est aussi un acte usuel, ainsi que

l'autorisation de sortie scolaire et sortie du territoire. Il en va de même pour la demande de dérogation à la carte scolaire (CA Paris, 2 octobre 2007 et TA Lille, 11 mars 2009). Le tribunal administratif de Melun a considéré que les justifications par l'un des parents des absences scolaires ponctuelles et brèves n'ont pas à être portées à la connaissance de l'autre parent (18 décembre 2007), car il s'agit là encore d'actes usuels. Dans toutes ces situations, la présomption légale simplifie les démarches, et pour les parents, et pour l'institution. Toutefois, cette présomption tombe si le père ou la mère manifeste son désaccord auprès de l'institution. Ainsi, le chef d'établissement ne peut pas émettre de certificat de radiation si l'un des parents s'oppose au changement d'établissement envisagé par l'autre parent. Le tiers (en l'occurrence, le chef d'établissement) n'est de bonne foi que s'il ignore le désaccord de l'autre parent. S'il passe outre, c'est-à-dire s'il délivre le certificat de radiation au parent demandeur, il commet une erreur de droit et engage donc sa responsabilité (TA Lille, 11 mars 2009). Dans une telle configuration, l'enfant ainsi « démissionnaire » ne peut cependant pas se voir refuser une inscription dans son nouvel établissement. Il s'agit là de respecter le principe de l'instruction obligatoire et les dispositions de l'article L. 321-1 du Code de l'éducation (TA Dijon, 22 avril 2008), et ce, même si le certificat de radiation de l'établissement précédent n'a pu être émis faute d'accord des deux parents (TA Rouen, 21 octobre 2010). L'un des responsables s'opposant à cette inscription, celle-ci devra alors être présentée comme provisoire, en attendant que le juge aux Affaires familiales ne se prononce sur le litige. Voir à ce sujet, l'article et le modèle de courrier publiés dans la revue *Direction* 264 (p. 76-77).

À l'inverse, l'inscription dans un établissement d'enseignement privé est un acte non usuel, car il constitue une rupture avec le passé. De même, la décision d'orientation (CA, Versailles 18 septembre 2007), ainsi que le changement d'orientation (TA Montpellier 1^{er} octobre 2009), doivent eux aussi emporter l'accord explicite de chaque détenteur de l'autorité parentale, tout comme le redoublement, le saut de classe, ou l'arrêt de la scolarité à 16 ans. Tous ces actes non usuels nécessitent l'accord de chacun des parents, y compris si ces derniers vivent sous le même toit...



LES CAS DE DÉLÉGATION D'AUTORITÉ PARENTALE

Respecter l'ensemble de ces dispositions, c'est se conformer à la circulaire du 25 août 2006 qui entend soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves.

Cela vaut y compris en cas de retrait partiel de l'autorité parentale par les juges aux Affaires familiales. Un parent qui se serait vu ôter une partie de l'autorité parentale dispose malgré cela d'un droit d'information et d'une obligation de surveillance, qui justifient que tous les documents d'information lui soient communiqués par l'établissement. Ce parent qui demanderait des informations ou un rendez-vous auprès d'un membre de l'établissement doit voir sa demande satisfaite, car cette dernière est le signe qu'il s'intéresse à la scolarité de son enfant. Même partiellement « dépouillé » de son autorité, ce parent doit donc, sauf décision contraire du juge (dans le cas d'un retrait total de l'autorité parentale), être entendu, voire consulté, par la direction de l'établissement. Il est donc important de recueillir auprès des familles toutes les coordonnées de chacun des représentants légaux pour mettre en œuvre cette communication réglementaire. C'est d'ailleurs l'objet de la lettre ministérielle aux recteurs du 13 octobre 1999 dans laquelle Ségolène Royal rappelle que les formulaires administratifs des établissements scolaires doivent permettre de renseigner les informations concernant les deux parents. Les secrétariats doivent également avoir copie du jugement de retrait de l'autorité parentale, d'autant qu'aucun parent ne peut se dessaisir de son autorité sans intervention prétorienne (art. 377-1 du Code civil). La reconstitution d'une famille n'ouvre donc pas droit au « beau-parent » d'exercer une quelconque autorité parentale. La délégation d'autorité parentale est obligatoirement une décision du juge, le plus souvent avec l'accord des parents, qui sont empêchés pour des raisons de santé ou autres. Ainsi, les grands-parents et autres personnes de confiance ne sont associés aux décisions scolaires, que s'ils peuvent se prévaloir d'un jugement dans ce sens.

Quant à la famille d'accueil, en tant qu'interlocutrice au quotidien, elle aura en charge certains actes usuels (la justification d'un retard ou d'une absence par exemple), relevant de la stricte



quotidien. Mais elle ne se verra qu'exceptionnellement confier l'autorité parentale. L'article 375-7 du Code civil prévoit en effet qu'en cas de mesure de placement, « les parents continuent à exercer tous les attributs de l'autorité parentale qui ne sont pas inconciliables avec cette mesure ». Le même article continue : « le juge des enfants peut exceptionnellement, dans tous les cas où l'intérêt de l'enfant le justifie, autoriser la personne, le service ou l'établissement à qui est confié l'enfant à exercer un acte relevant de l'autorité parentale en cas de refus abusif ou injustifié ou en cas de négligence des détenteurs de l'autorité parentale, à charge pour le demandeur de rapporter la preuve de la nécessité de cette mesure. »

ET LA LOI SUR L'ÉCOLE DE LA CONFIANCE ?

Enfin, il faut désormais compter avec les modifications apportées par la loi du 26 juillet 2019, en continuité avec la loi n° 2013-404 du 17 mai 2013 ouvrant le mariage aux couples de personnes de même sexe. La loi pour l'École de la confiance modifie, à compter du 2 septembre 2019, l'article 111-4 du Code de l'Éducation précité, en le complétant d'un alinéa visant les familles homoparentales : « les formulaires administratifs qui sont destinés [aux parents] permettent de choisir entre les termes père, mère ou représentant légal et tiennent ainsi compte de la diversité des situations familiales. »

Pour conclure, on dira que la notion d'autorité parentale est assez claire, mais de plus en plus diversifiée : outre le

père, la mère, il faut désormais compter avec le ou les représentants légaux dans le cas d'une adoption par un couple homoparental, ou encore avec le tiers désigné par le juge aux Affaires familiales ou le juge des enfants. Chefs d'établissement, secrétariat, vie scolaire, devraient donc écarter du dialogue officiel toute personne dite de confiance ne relevant pas de cette catégorie. Dans les faits, c'est plus compliqué, et une absence justifiée par un des grands-parents est bien souvent considérée comme recevable, sauf contexte familial connu comme délictueux. Mais ce qui complique encore plus la tâche des chefs d'établissement au quotidien est le caractère non défini de l'acte usuel, dont le contour uniquement jurisprudentiel crée une forme d'insécurité. Et puis, il y a cette présomption légale de l'autre parent à l'égard du tiers de bonne foi, c'est-à-dire à l'égard du chef d'établissement. Quand est-on supposé de bonne foi ? Quand on ignore tout des conflits interfamiliaux ? Il se trouve qu'on en est souvent informé... Dans ce cas, doit-on systématiquement demander l'accord des deux parents pour un acte de la vie quotidienne ? Oui sans doute. Mais dans les faits, c'est compliqué à mettre en œuvre et les organisateurs de voyages scolaires apprécieront cette lourdeur administrative supplémentaire. Comme toujours, c'est le bon sens qui devra guider notre action, en appréciant *in concreto* les effets potentiels de notre prise de décision. L'essentiel est que cette dernière se fasse en connaissance de cause, c'est-à-dire en connaissance des textes, donc des risques encourus. □

Ouvrages parus

DÉCROCHEURS-RACCROCHEURS : LES NOMADES DE L'ÉCOLE

Valérie Melin, Paris, *tétraèdre*, coll. *Autobiographie éducation*, 2019, 228 p



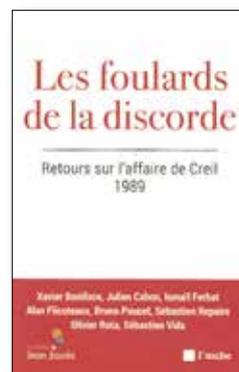
Voilà un ouvrage assez singulier où s'entremêlent trajectoires et récits de vie. Dans une esquisse d'autoanalyse, l'auteur propose une réflexion sur son parcours professionnel qui l'a menée de l'enseignement de la philosophie dans un micro-lycée à la recherche en sciences de l'éducation. Mais cette réflexion n'est que la trame apparente d'un exposé qui embrasse plus largement la problématique du décrochage scolaire. « Décrochage scolaire », c'est la nouvelle formulation de la question de l'échec. Et avec cette nouvelle formulation, apparaît désormais la figure du « décrocheur ». De ces décrocheurs, on entendra la voix, avec les récits et témoignages recueillis par l'auteur.

Mais peut-être que l'intérêt majeur de l'ouvrage réside dans son invitation pressante à interroger l'appareillage conceptuel avec lequel la question est généralement abordée. Car faire du décrocheur un errant, c'est insister sur sa désorientation ; mais penser sa mobilité comme une forme de nomadisme, c'est reconnaître une certaine richesse à son parcours. Dès lors, c'est l'ensemble des dispositifs d'aide et d'accompagnement qu'il faut interroger. Au fond, si le nomade paraît perdu et mal assuré ce n'est jamais qu'au regard de l'étroit entendement du sédentaire institutionnel. Dès lors, apparaît le paradoxe de tout dispositif de raccrochage : il reconnaît la singularité d'un jeune qui se construit malgré l'échec tout en l'invitant à rentrer dans le rang.

Empruntant la langue de l'émancipation, l'incitation à l'autonomie, ou à la mise en œuvre du projet personnel, masque mal l'ambition étriquée d'une normalisation quelque peu standardisée. Et de ce point de vue – cet ouvrage le pense très fort sans le dire – le nomade est peut-être davantage une chance qu'un problème – malgré les souffrances générées. Et tout comme les micro-lycées sont des tentatives d'utopies scolaires, la réflexion que mène Valérie Melin en appelle à un autre idéal de l'école qui accompagnerait « positivement le parcours d'expérimentation du jeune avec ses ruptures et ses discontinuités afin qu'il devienne grâce à ses expériences multiples un sujet qui s'est trouvé sans l'angoisse de se placer ».

LES FOULARDS DE LA DISCORDE

Ismail Ferhat et al., Paris, éditions de l'aube et Fondation Jean Jaurès, 170 p

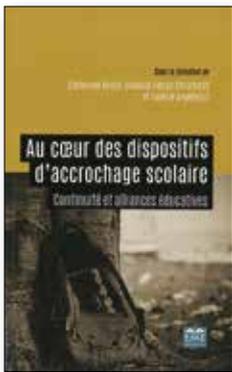


Voilà un livre d'histoire contemporaine qui se lit comme un roman. Ce roman, c'est celui du virage des années quatre-vingt-dix, et de l'irruption de la question de l'Islam dans le débat public. Sur la signification du voile, et les réactions à adopter, les cabinets ministériels, les directions d'établissement, les organisations syndicales, les partis politiques se sont déchirés. L'avantage du regard de l'historien, c'est qu'il s'appuie sur des archives et documents, et qu'il essaye, loin des polémiques ou de tout discours normatif, de retracer le fil des événements. Des premiers conseils de discipline aux premières circulaires ministérielles, du traitement médiatique de ces affaires aux questionnement des autorités religieuses, ce petit livre dresse le tableau des débats qui ont entouré la question du voile à l'école.

S'il y a des événements qui permettent de cristalliser la vérité historique d'un moment, « l'affaire du foulard », à n'en pas douter, peut aussi être pensé comme un de ces catalyseurs du débat public. Entre l'effondrement de l'universalisme communiste et l'émergence d'une nouvelle donne internationale, *Les Foulards de la discorde* montrent bien comment, au soir du XX^e siècle, s'est reconfiguré le débat public en France.

AU CŒUR DES DISPOSITIFS D'ACCROCHAGE SCOLAIRE, CONTINUITÉ ET ALLIANCE ÉDUCATIVES

Catherine Blayat, Chantal Tièche Christina, Valérie Angelucci, Louvain-la-Neuve, EME Éditions, 222 p.



En contrepoint du premier ouvrage présenté, et dans une optique plus classique, on pourra se reporter, sur la question du décrochage scolaire à ces études issues du monde francophone. « Basé sur une connaissance fine du terrain, cet ouvrage permet de mieux comprendre les rouages du décrochage scolaire. Il s'intéresse à l'intervention et à l'innovation en termes de prévention et de remédiation du décrochage scolaire. L'accent est porté sur les interventions, les alliances éducatives et les partenariats possibles pour prévenir le décrochage et encourager la persévérance des élèves en difficulté. Ce livre est utile pour les décideurs, les professionnels de l'éducation, les travailleurs sociaux, les étudiants et les chercheurs en sciences sociales ».

CYBERHAINE, LES JEUNES ET LA VIOLENCE SUR INTERNET

Catherine Blayat, Paris, éditions nouveau monde, 1999, 204 p.



Loin de l'utopie du « grand village planétaire », le cyberspace s'avère être un monde hostile pour bien des internautes. Et l'on constate de plus en plus que les contenus haineux prolifèrent sur les réseaux sociaux, alors même qu'ils sont de plus en plus proscrits de l'espace social traditionnel.

S'appuyant sur une enquête de terrain menée en France auprès de 2000 jeunes de 11 à 20 ans, Catherine Blayat montre comment internet est avant tout un nouvel espace de socialisation, un espace pour grandir, et de structuration par les pairs. Mais c'est aussi un espace pour haïr : l'augmentation des signalements des contenus racistes, antisémites, islamophobes ou anti-migrants est vertigineuse ces dernières années. La stratégie concertée de diffusion des idées contestataires de ce qu'on appelle la fachospère est désormais bien identifiée. Et l'on a longuement commenté le rôle des réseaux sociaux dans la diffusion de l'idéologie djihadiste. Mais peut-être que la haine provenant d'individus isolés, qui diffusent des contenus haineux à des moments et sur des espaces qui n'y sont pas a priori destinés, est tout aussi inquiétante. Dès lors, l'exposition banale et insidieuse à la cyberhaine est un mal ordinaire qui s'auto-alimente puisqu'une victime sur deux de contenus haineux répond sur le même ton.

Comment donc lutter contre cette menace débordante ? La rénovation du cadre légal, la responsabilisation des opérateurs des réseaux sociaux, le développement de contre-discours sont autant de stratégies pertinentes dont Catherine Blayat explore cependant les limites. La solution est très probablement éducative, mais l'ouvrage s'en tient à exposer les enjeux sans livrer de recettes miracle.

Au final une enquête qui fait le tour d'une question éducative épineuse, et qui sera utile aux professionnels de l'éducation. La parole laissée aux jeunes permet à la fois de poser un diagnostic précis et vivant, mais également de pressentir que d'eux aussi peut venir la solution. □

L'unité du syndicat pour la reconnaissance du métier

Nous avons appris avec émotion la disparition de Jean-Jacques Romero le 9 septembre 2019. Nous tenions à lui rendre dans Direction l'hommage qui lui revient. Encore parmi nous au Congrès de Colmar, et engagé aux côtés des collègues de l'académie d'Orléans-Tours, il n'a jamais cessé de militer pour le SNPDEN.

Itinéraire républicain

Fils d'un réfugié espagnol et d'une mère d'origine normande, il a acquis la double nationalité dès que ce fut possible. Professeur de lettres modernes au collège de Vitry-sur-Seine à partir de 1971, puis professeur de lettres à l'École Normale du Val de Marne pendant huit ans et enfin chef d'établissement à partir de 1983.

Successivement principal à Bonneuil sur Marne, il a ensuite ouvert, comme proviseur, le lycée Blaise Pascal à Brie-Comte-Robert, avant de prendre en charge le lycée Saint Exupéry de Créteil pendant cinq ans, pour achever sa carrière comme proviseur de 1998 à 2006 au lycée Marcelin Berthelot de Saint Maur des Fossés.

Militant syndical au SNES, il a toujours occupé des fonctions de responsabilité notamment au secrétariat académique (S3) de Créteil.

Il a ensuite été membre du bureau national du Syndicat des Professeurs d'École Normale (SNPEN-FEN).

Il a été secrétaire académique de Créteil du SNPDES (un des deux syndicats fondateurs du SNPDEN, avec le SNPDLF) puis du SNPDEN de 1989 à 1995.

Il est élu au Bureau national du SNPDEN en 1993.

À ce titre il devient trésorier, conduit la liste aux élections paritaires nationales en 1995, participe à l'organisation d'une des deux grandes manifestations du SNPDEN, celle du 27 novembre 1994.

En janvier 1995, il a participé activement aux négociations avec François Bayrou, alors ministre de l'Éducation nationale qui aboutit, au-delà du progrès dans la reconnaissance matérielle des chefs d'établissement, à poser les problèmes de responsabilité des personnels de direction.

Jean-Jacques fut tout au long de sa vie un grand militant et un grand responsable syndical mais il a aussi voulu à divers moments prendre des responsabilités associatives et s'engager dans la vie citoyenne.



Un syndicat uni pour un métier renoué

Jean-Jacques Romero a su œuvrer pour l'unité du SNPDEN. Il avait compris que c'était la condition première de la reconnaissance du métier de personnel de direction. Au cours de son mandat, de 1996 à 2002, il a voulu et su mener jusqu'à leur terme deux combats essentiels :

- l'unité maintenue pour notre syndicat ;
- un statut très innovant qui valorisait notre métier.

Au moment de l'éclatement de la FEN, qui fut aussi celui de la plupart de ses syndicats, il a impulsé une stratégie, celle de la double affiliation à la FEN et à la FSU qui a permis au SNPDEN d'éviter toute forme de scission et même de départ de syndiqués.

Certes la FSU finira par rejeter, début 98, cette double affiliation parce qu'en désaccord profond sur la fonction des personnels de direction et leur rôle pédagogique, mais cela a permis de démontrer par la preuve, à ceux de nos syndiqués qui en étaient proches, que cette fédération ne pouvait pas représenter l'encadrement de l'éducation.

Alors tout naturellement, nous avons décidé de nous ancrer définitivement dans la FEN, qui deviendra l'UNSA-Education à la fin 2000.

Grâce à l'action de Jean-Jacques, et il faut le dire, à la patience de la FEN et de son secrétaire général Jean-Paul Roux, non seulement l'unité était préservée, mais le SNPDEN restait fédéré sans renoncer à dialoguer avec tous les syndicats de l'éducation quelle que soit leur fédération.

Sans ce premier combat réussi, nous aurions été dans l'incapacité de peser véritablement comme syndicat, « insupportable mais indispensable », comme disait Jean-Jacques, dans l'Éducation nationale

Jean-Jacques a proposé et fait adopter dès le congrès de Saint Malo en 1996 un engagement pour l'élaboration « d'un Statut de l'an 2000 » pour les personnels de direction.

Il a fallu un peu plus de deux ans pour élaborer notre doctrine sur le métier et les missions de l'Établissement Public Local d'Enseignement (EPL). Nous étions donc bien préparés mais il a fallu l'action résolue de nos syndiqués pour enrichir le débat.

Une commission ouverte à la demande de Jean-Jacques à l'ensemble du monde éducatif (enseignants, parents, élèves) mais aussi aux élus sur « la revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire » fut confiée au recteur Blanchet par le ministre Allègre.

C'était une première qui permettait à tous les acteurs de l'éducation de prendre la mesure de notre métier.

Il a fallu ensuite plus d'un an et demi de négociations pour aboutir, et ce, malgré un changement de ministre, et ainsi signer un protocole d'accord avec Jack Lang en novembre 2000. Un an plus tard, les arrêtés et décrets permettant l'application du texte entraient en vigueur.

Jean-Jacques a su rassembler le syndicat autour d'un projet mobilisateur, qui créait un corps unique de personnel de direction, qui construisait pour la première fois un référentiel de métier et qui surtout donnait une nouvelle stature aux personnels de direction face à la complexification des missions et la multiplicité des partenaires.

Jean-Jacques a également permis que le syndicat se mobilise sur les questions pédagogiques tant pour le lycée que pour le collège. Je cite Jean-Jacques lorsqu'il évoquait dans un *Direction* spécial « Le SNPDEN a 20 ans » ses six ans passés à la tête de notre syndicat: « *Je suis intensément fier d'avoir dirigé notre organisation, fier de son intelligence collective et de sa puissance tranquille* ».

C'est toute cette activité qui lui a valu la reconnaissance de la Nation comme chevalier de la Légion d'Honneur et de l'institution Éducation nationale comme commandeur des Palmes académiques.

J'ai apprécié d'être son adjoint dans le syndicat de 1998 à 2002 et qu'il m'ait permis de lui succéder au poste de secrétaire général en 2002.

J'adresse au nom du SNPDEN et de son secrétaire général, Philippe Vincent, toutes mes condoléances à Jeannine, sa femme toujours présente auprès de lui, à Isabelle et Christophe, ses enfants, et à tous ses petits enfants qu'il adorait, mes plus sincères condoléances.

Ils peuvent tous être fiers de Jean-Jacques.

Philippe GUITTET

Nos peines

Nous avons appris, avec peine, le décès de :

Jean Cardinal,
principal honoraire du collège
Diderot, Langres
(académie de Reims)

Simone Deveze,
principale honoraire du collège
Pierre Curie, Fresnes
(académie de Créteil)

Brigitte Gay,
proviseure honoraire du lycée
René Char, Avignon
(académie d'Aix-Marseille)

André Jeannin,
proviseur honoraire du lycée
Jules Haag, Besançon

Hubert Le Goaziou,,
principal honoraire du collège
du Chinchon, Montargis
(académie d'Orléans-Tours)

Josiane Le Pasteur-Breleur,
principale honoraire du collège
Rose St-Just, La Trinité
(académie de Martinique)

Albert Maury,
principal honoraire du collège
Jean Jaurès, Villeurbanne
(académie de Lyon)

Nous nous associons au deuil
de leurs familles.