

264 juillet 2019

direction

Refuser l'échec !

snp
den

UNSA

syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale

Sommaire



20 ENTRETIEN AVEC LAURENT ESCURE

Élu en avril 2019, Laurent Escure, nouveau secrétaire général de l'UNSA, prend la tête d'une confédération qui n'en finit pas de grandir. Où en est l'UNSA ? Quelle valeur porte-t-elle dans ce monde incertain ? Comment le collectif syndical peut-il répondre aux grands enjeux de demain ? Laurent Escure nous livre ici une analyse lumineuse.



37 ÉVALUER LE COLLÈGE

Évaluer au collège, évaluer le collège ? Audrey Chanonat interroge la mise en œuvre des politiques publiques et des conditions dans lesquelles elles sont évaluées. Car derrière le tissage et dé-tissage continu des réformes, les tendances de fond restent à l'œuvre. Les comparaisons internationales et les apports des sciences humaines nous permettent de mieux comprendre ce qui se joue dans la valse un peu décourageante des réformes.



44 ANALYSE DU MOUVEMENT

Nos commissaires paritaires ont observé le mouvement sous toutes ses coutures. Nous livrons ici quelques éléments d'analyse et de réflexion, qui peuvent alimenter utilement la stratégie de mobilité de chacun d'entre nous. Évaluation, postes visés, répartition des postes entre hommes et femmes, durée de maintien sur poste, etc. : une mobilité réussie ne doit négliger aucun de ces paramètres !

- 6 ÉDITO
- 8 CONFÉRENCE NATIONALE
- 12 LE SNPDEN DANS LES MÉDIAS
- 16 LE POINT SUR...
- 20 VIE SYNDICALE
- 27 MÉTIER
- 30 ÉDUCATION & PÉDAGOGIE
- 44 CARRIÈRE
- 55 VIE DES ACADÉMIES
- 59 TRIBUNES LIBRES
- 73 CHRONIQUE JURIDIQUE
- 82 OUVRAGES PARUS
- 83 NOS PEINES



Philippe VINCENT
Secrétaire général

Patiemment,
régulièrement,
et à chaque occasion
qui lui est offerte,
le SNPDEN avance
ses réflexions,
propose
des évolutions,
soumet des pistes
d'amélioration,
amène des
contre-propositions

Refuser l'échec !

Alors que se profilait déjà les temps qui allaient nous conduire à préparer dans les lycées la mise en place concrète des réformes portées par Jean-Michel Blanquer en vue de la rentrée 2019, certaines organisations syndicales enseignantes (curieux attelage tout de même que celui formé par le SNES et le SNALC réunis ici !) déposaient un préavis de grève pour le premier jour du baccalauréat.

Outre les arguments pour le moins byzantins utilisés (« On appelle à une grève de la surveillance mais pas des épreuves ») qui démontrent certes une belle capacité à la contorsion sémantique mais peinent pour le moins à convaincre, on peut légitimement s'interroger sur le moyen utilisé pour « envoyer un signal » au ministre.

On peut avancer, sans trop craindre d'être démenti par les faits, que si les projets de réforme du ministre avaient été à ce point insupportables, d'autres formes d'action lancées tout au long de cette année scolaire auraient pu mobiliser de manière conséquente dans les rangs des enseignants, voire des élèves et des parents, et faire ainsi la démonstration que, très majoritairement, professionnels et usagers refusaient ces évolutions de notre système éducatif. Force est de constater que ce raz de marée contestataire n'a pas eu lieu, et qu'au final, même si c'est parfois en traînant les pieds ou en doutant in petto des effets positifs escomptés, une majorité « silencieuse » d'enseignants accepte, de fait, les transformations annoncées de notre système éducatif secondaire et demandera donc à voir !

Cette situation n'est pas sans inquiéter sur les choix permanents de contestation faits par certains : on peut bien entendre et même comprendre que des organisations de personnels de l'Éducation nationale ne soient pas en accord avec les projets portés par un ministre. Mais quand elles n'arrivent pas à mobiliser une profession, quel que

soit le moyen utilisé pour concrétiser leur refus, et font, de mouvements en initiatives diverses, la preuve de leur inefficacité réelle, elles ne rendent aucun service au syndicalisme dans son ensemble. Pire même, elles contribuent de fait à l'affaiblir encore un peu plus et donc à le délégitimer aux yeux de tous : le syndicalisme français a-t-il vraiment besoin de ces coups de pied de l'âne à répétition, lui qui se porte déjà bien pâle !

Le SNPDEN fait quant à lui d'autres choix, en ne pariant pas sur l'échec par principe. Patiemment, régulièrement, et à chaque occasion qui lui est offerte, il avance ses réflexions, il propose des évolutions, il soumet des pistes d'amélioration, il amène des contre-propositions. Et au besoin, il sait taper sur la table lorsqu'il a le sentiment que ce qui est proposé est soit contraire à ses valeurs et à ses mandats, soit potentiellement source de régression !

Ainsi, sur les réformes en cours, nous avons toujours porté les mêmes mandats en demandant, pour les lycées professionnels, technologiques et généraux, plus de cohérence, plus de continuité, plus de souplesse, plus de simplicité, plus de visibilité, plus d'autonomie, pour au final moins de lourdeurs administratives au service d'EPL plus performants et une meilleure réussite des élèves.

C'est ainsi que les personnels de direction s'engagent car ils savent bien, au vu des faiblesses connues car anciennes de notre système, que miser sur la faillite des projets

en cours ce serait accroître au final les risques d'échec pour nos élèves ! Ceux-ci sont déjà assez conséquents pour que nous n'allions pas en rajouter encore en multipliant pièges et chausse-trapes sur les voies de la réforme.

En revanche, si d'évidence et au terme du processus en cours, les résultats positifs escomptés ne sont pas rapidement au rendez-vous ou si les conditions qui nous sont faites, à l'occasion de leur mise en route, ne sont pas satisfaisantes pour les collègues, nous saurons le dire avec force et obtenir les révisions nécessaires. De ce point de vue, il est incontestable que la capacité que nous aurons ou pas, au vu des éléments de contexte et de contraintes rassemblés, à réussir techniquement la prochaine rentrée (et sans que les équipes de direction, et en particulier les adjoints de lycées, y sacrifient leur été !) sera éclairante sur la faisabilité concrète des dispositifs prévus. Et ce bilan, nous le ferons, en toute impartialité et sans a priori, très tôt en septembre avec nos cadres académiques.

Refuser l'échec aussi en ce qui concerne les évolutions à venir du paritarisme et surtout du nôtre ! Même s'il est trop tôt, suite aux récents votes divergents de l'Assemblée nationale et du Sénat, pour dire ce qui sortira de la Commission mixte paritaire, prévue mi-juin, en terme final de contenu pour le projet de loi de « transformation de la fonction publique », il y a fort à parier que ce qui est proposé pour vider les CAP de leurs compétences en matière de promotion et de mobilité ne soit pas remis en cause.

Compte tenu des risques connus, nous participons, et c'est une première depuis longtemps, mais nécessité faisant loi, avec ID-FO et le SGEN-CFDT, à une initiative commune pour tenter d'infléchir, sur ce point particulier, la position et du gouvernement et des parlementaires. Si la raison ne l'emportait pas et si nous n'arrivions pas à persuader les uns et les autres que le paritarisme tel qu'il est pratiqué par les organisations syndicales représentatives de personnels de direction n'a rien à voir avec la caricature qui est souvent faite du fonctionnement des CAP dans notre ministère, alors nous ne nous résoudrions pas à l'échec.

Nous mettrions alors tout en œuvre, sous des formes nouvelles qu'il faudrait bien négocier et faire aboutir dans des textes réglementaires, pour faire en sorte que les personnels de direction continuent bien à être accompagnés, représentés et défendus pour ce qui concerne les actes de gestion relatifs à leurs carrières. Au niveau national comme au niveau académique, nos commissaires paritaires, fort du soutien très majoritaire de la profession, ont toujours fait la preuve de leur capacité à soutenir au mieux les dossiers des collègues. Et puisque, à tous les échelons de notre administration, on nous reconnaît et cette capacité et cette expertise utiles, il faudra bien que notre ministère, dans un cadre législatif nouveau,

trouve les moyens qui nous permettront de défendre au mieux les intérêts professionnels de tous les collègues qui nous font confiance.

Refuser l'échec enfin pour ce qui concerne les améliorations souhaitées de nos rémunérations. Nous avons fait rouvrir un agenda social avec le service de l'encadrement et la DGRH du MEN, nous avons fait valoir nos demandes, nous avons dit clairement ce que nous attendions en retour.

Les dossiers sont aujourd'hui ouverts et les premiers rendez-vous ont été honorés. Mais, et c'est compréhensible du point de vue de la centrale, ce sont les thèmes les plus sujets à faire consensus qui ont été jusqu'à présent abordés et traités. Nous avons bien entendu examiné les propositions qui nous étaient faites et avons fait connaître nos propositions d'amendements.

Mais, à ce jour, les points essentiels que sont les avancées indemnitaires possibles et la question, pour nous centrale, de la hausse absolument nécessaire et conséquente du ratio de promotions à la hors classe, ne sont toujours pas sur la table. Nous avons donc fait savoir très directement au cabinet du ministre puis au ministre lui-même que le calendrier des échanges devait s'accélérer dans des délais brefs. Au-delà des contingences budgétaires, bien identifiées, et sans doute des tentatives de freinages attendues du côté de Bercy, c'est, de notre point de vue, surtout la volonté politique de notre ministre de concrétiser l'importance qu'il accorde à notre profession et à la hauteur de l'engagement des personnels de direction (qu'il se plaît à mettre très régulièrement an avant) qui fera la différence entre succès et échec !

On le voit donc bien, l'actualité est chargée tant pour les personnels de direction que pour leur principal syndicat ! Nous aurons individuellement et collectivement, sur le plan professionnel comme sur le plan syndical, à faire une nouvelle fois la preuve de notre capacité à surmonter les obstacles, à dépasser les difficultés et à dénouer bien des situations complexes, en prenant bien soin de ne pas y laisser trop de forces !

Ce sera ainsi tout à l'honneur de notre profession que de démentir ce proverbe chinois qui dit que « l'échec est la mère du succès » : évitons donc la première phase pour passer directement à la seconde. Notre système éducatif, nous-mêmes et toutes celles et ceux dont nous avons la responsabilité dans nos établissements ne s'en porteront que mieux. Et ainsi donner corps au mieux à cette autre citation, de François Mitterrand celle-là (un expert en matière de dépassement de l'échec !) : « la pire erreur n'est pas dans l'échec mais dans l'incapacité de dominer l'échec ».

Excellent été à toutes et tous et profitez pleinement de vacances très largement méritées. □

**Nous avons fait
rouvrir un agenda
social :
nous avons
fait valoir nos
demandes,
nous avons
dit clairement
ce que nous
attendions
en retour**

**« L'échec
est la mère
du succès » :
évitons donc
la première phase
pour passer
directement
à la seconde**

Conférence nationale

Mardi 14 mai 2019

« Une situation complexe et incertaine » : tels furent les mots employés par Philippe Vincent, secrétaire général en propos introductifs de la conférence nationale du 14 mai 2019, au lycée Dorian de Paris.

Un contexte national...

Depuis de longs mois maintenant, une crise tant sociale que sociétale s'est installée dans notre pays et personne ne voit bien comment y trouver des solutions.

C'est un fait, les difficultés pour nos élus à trouver des solutions sont réelles. Dans ce contexte, on ne peut faire abstraction de dommages collatéraux et notamment en termes d'opposition comme de mouvements syndicaux. Comment oublier en cette journée du 1^{er} mai 2019, et ce pour la première fois dans les cortèges, l'exfiltration d'un leader syndical? Quel regard porter sur les 10 à 15 % seulement de manifestants présents le 9 mai contre la réforme de la fonction publique (12.72 % dans l'Éducation nationale) alors que ce sujet - brûlant de conséquences - nous anime dans notre quotidien et d'autant plus quand on sait quels impacts sur nos carrières, ses applications peuvent avoir...

Dans ces circonstances, nous ne pouvons qu'observer un changement de rapport aux forces syndicales, ce qui renvoie une fois de plus, à différents questionnements : qui s'avère être vraiment porteur des revendications sociales? Que pèsent aujourd'hui les forces intermédiaires? Quelle place leur est faite? De quelle manière sont-elles considérées? Comment sont-elles inscrites dans le jeu politique?... Tout cela venant en réso-

nance à l'actualité du paritarisme. Concernant ce dernier, le « déshabiller » permettrait, pour certains, de faciliter le dialogue social. Comment nous faire croire - comment nous faire adhérer - à cette vision des choses?

Si des organisations syndicales portent une part du discrédit sur le paritarisme, le SNPDEN a pu montrer qu'avec lui, on était capable d'arriver à des situations extrêmement satisfaisantes. On voit bien que ce n'est pas tant les formes du paritarisme mais l'utilisation et le sens qu'on en donne qui font la différence. Sur ce sujet et face à notre inquiétude, certains

aspirent, au regard de notre rôle essentiel dans ce domaine, à vouloir nous rassurer, allant même jusqu'à nous annoncer que des dispositifs pourraient être mis en place. Il n'en reste pas moins, qu'à court et moyen termes, il s'imposera à nous, d'obtenir un minimum de garanties sur fond ou non de mobilisations tant individuelles que collectives.

Dans notre actualité, s'impose également la réforme des retraites et plus particulièrement le système par point sur lequel reposerait la formule de calcul. Rien ne dit à ce jour, que ce système nous soit défavorable. Néanmoins, si



l'inverse venait à se présenter, notre construction de carrière devra être repensée. Effectivement, comment notre système construit comme pyramidal avec un débouché sommital de carrière le plus élevé possible pour obtenir un effet pension maxima, peut-il être récupérable dans un système par points? Depuis 25 ans pratiquement, notre ligne directrice « carrière » s'est construite sur ce socle de référence. En cas de changement, il s'imposera à nous – là encore – de nous interroger collectivement.

Enfin, dans ce contexte général, il nous incombe de ne pas oublier la réorganisation territoriale, et notamment la place des EPLE dans ce nouveau cadre de référence. La réflexion portée aujourd'hui sur ce sujet montre qu'au final, nous pourrions aboutir à un système plus centralisé que ce que l'on aurait pu obtenir dans la fusion.

Un contexte professionnel...

DIFFÉRENTS THÈMES ANIMENT AUJOURD'HUI NOTRE QUOTIDIEN

LES RÉFORMES DU BAC ET DES LYCÉES

Sur le fond, le principe même de réformer le lycée, transformer la voie professionnelle pour améliorer la réussite des élèves comme donner plus de cohérence entre l'enseignement secondaire et le supérieur s'avèraient, pour la plupart des personnels, et notamment le SNPDEN, comme une nécessité.

Dans ce sens, une réponse positive de notre ministère a été apportée, ce dont nous ne pouvons que nous satisfaire.

Sur la forme, nos mandats revendiquaient une simplification des procédures. Malgré plusieurs concertations ministérielles, les solutions apportées ne s'avèrent pas être totalement au rendez-vous... Et ce, bien que nous ayons beaucoup fait, pour pouvoir en arriver là!

Prendre pour seule référence le travail mené sur les épreuves communes du contrôle continu (E3C) montre à quel point nous avons avancé. À l'origine de leurs constructions, il n'existait pas 2 épreuves de même durée, de même contenu, voire encore de même forme. À ce jour, le temps des épreuves est harmonisé à 2 heures, certaines ont été supprimées, le calendrier a gagné en structuration et l'établissement a gagné en maîtrise de l'organisation des épreuves.

Dans cette continuité, nous nous devons donc d'être attentifs en tant qu'acteurs de terrain, à la mise en application de ces réformes. À ce titre, le SNPDEN demande une clause de « revoyure ». On ne peut considérer effectivement que ces réformes telles qu'elles sont pensées et construites aujourd'hui, puissent être maintenues à N+1, si elles ne s'avèrent pas fonctionnelles.

LA CARRIÈRE...

Dans le cadre de l'agenda social des personnels de direction, le ministère a accepté de mettre à plat différents dossiers, aux perspectives extrêmement intéressantes, tels que :

- la réforme du concours,
- la réforme de l'admission,
- la facilitation de l'accès des « faisant fonction » au corps des personnels de direction.





En complément à ces différents temps de travail, le SNPDEN a pu :

- Faire des propositions sur la part fixe et part variable de l'IF2R : un aspect qui a permis d'aller assez loin dans la réflexion et d'aborder notamment la perte financière vécue par les adjoints de catégorie 4, voire 4 ex. Constat est fait effectivement, qu'en devenant chef d'établissement, ils subissent une perte financière, ce qui, comme l'a reconnu la DGRH, n'est pas acceptable. Par un mécanisme, voire un rééquilibrage de la part fixe de l'IF2R, voire encore de l'élaboration d'un système compensatoire, les revenus devraient s'équilibrer d'un poste à l'autre.
- Proposer la disparition des établissements de 1^{re} catégorie et créer une 5^e catégorie d'établissements.
- Proposer d'améliorer de façon significative la part fixe d'IF2R pour tous les personnels.

Tout en sachant que notre volonté de faire évoluer les carrières des personnels de direction s'inscrit également dans la nécessaire évolution des ratios de promotions à la hors classe !

LE PARITARISME...

En ce qui relève de notre défense du paritarisme, une initiative intersyndicale (ID-FO, SGEN-CFDT, SNPDEN-UNSA) a été mise en œuvre, notamment à destination des parlementaires.

En adressant un courrier commun aux présidents des commissions Éducation

ou des Lois de l'Assemblée nationale, du Sénat ainsi qu'à la conseillère Éducation du Premier ministre, nous avons tenu à réaffirmer notre attachement à un système qui a fait ses preuves. En espérant que notre démarche collaborative puisse aboutir de façon positive et constructive... En fonction des textes finalement adoptés, d'autres perspectives resteront envisageables.

En ce qui concerne la formation continue et l'apprentissage, de moins en moins d'EPL seraient concernés par les fusions de GRETA.

Chaque académie disposerait par département d'un GRETA départemental, voire de 2 pour les plus conséquentes. La transformation qui s'annonce dévoile un modèle GRETA-CFA où l'activité apprentissage deviendrait la 2^e activité des GRETA.

Quelques académies ont avancé sur ce sujet, laissant apparaître cette configuration comme modèle. Encore nous faudra-t-il être très attentifs à ce dossier également, ce à quoi s'appliquera le nouveau groupe de travail mis en place au sein du SNPDEN. Les adhérents ont reçu avec la *Lettre Hebdo* (n° 35) nos premières analyses et propositions.

Enfin, dans la continuité des dossiers à traiter comme de nos échanges précédents, se poursuit en cette période, notre réflexion liée à la question de notre adhésion à la FGR.

Statutairement, le syndicat peut adhérer sur décision du Conseil Syndical National (CSN) à une organisation de retraités.

À ce jour, le SNPDEN est rattaché à la FGR comme à l'UNSA.

Il est de notre responsabilité, dans cette situation, de porter notre attention sur le respect des procédures comme de l'organisation du débat démocratique, portés par notre syndicat.

Le SNPDEN mobilisera donc l'ensemble de nos adhérents tout en faisant référence à ce qui avait été formalisé au sein du congrès de Colmar, dans une motion, à savoir :

- le Conseil Syndical National (CSN) devra permettre le débat sur cette question,
- de par ses compétences, le CSN prendra une décision faisant que conformément à son article S3, le syndicat choisira d'adhérer ou pas.

Ce débat, conforté dans les formes habituelles liées aux délais réglementaires, sera donc présenté au CSN de janvier 2020. □

Isabelle GUILLAUMET,
secrétaire permanente



Le SNPDEN dans les médias

Le recensement médiatique détaillé ci-après couvre la période du 8 mars au 31 mai 2019, période au cours de laquelle le SNPDEN a été cité 83 fois, à raison de 38 citations en mars (du 8 au 31 mars), 18 citations en avril et 27 en mai. Le précédent recensement publié dans le Direction du mois d'avril couvrait la période du 1^{er} janvier au 7 mars et avait enregistré 59 citations médias.

Rappelons que ces statistiques ne donnent qu'un état à minima de la présence du SNPDEN dans les médias car elles sont essentiellement effectuées à partir, d'une part, des demandes d'interviews de journalistes qui passent par le siège national, et d'autre part, des informations transmises par les élus (membres de l'exécutif syndical national, secrétaires académiques et départementaux), mais elles ne sont en rien exhaustives.

Les principaux sujets abordés

- **La réforme du lycée et du baccalauréat, toujours en tête des sujets abordés**

Sur la période considérée, les interventions médiatiques ont essentiellement porté sur 3 thèmes avec, comme sur la période précédente, un thème prédominant sur lequel le SNPDEN a été particulièrement interrogé, à savoir « la réforme du lycée et du baccalauréat ». Ce thème a ainsi fait l'objet de 37 citations, représentant à lui seul 44 % des retombées médiatiques (pourcentage identique enregistré sur la période précédente. Cf. *Direction 263*, page 8).

Les interviews ont de nouveau porté sur les difficultés de mise en œuvre de la réforme, les emplois du temps et programmes, les actions de protestation des enseignants, le casse-tête des choix d'orientation et de spécialités, mais également sur *Parcoursup* et ses dysfonctionnements et le choix des manuels, avec notamment le financement de plans numériques d'équipement par certaines régions...

- **Les débats sur l'environnement et les actions lycéennes pour le climat**

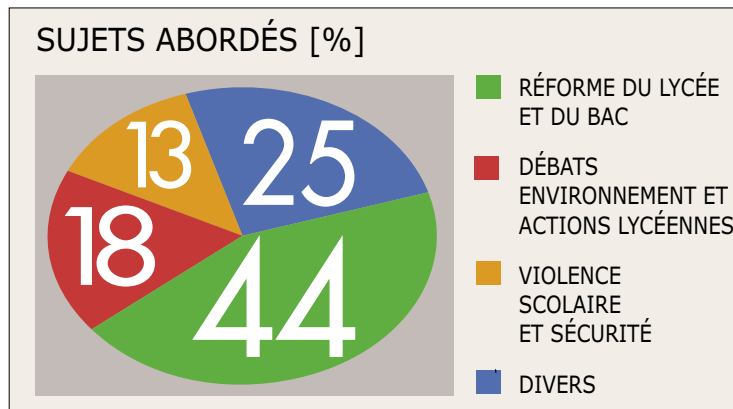
Le second thème sur lequel le syndicat a été le plus cité (15 fois) représente 18 % des citations sur la période considérée. Sur ce sujet, il a été essentiellement question de recueillir l'avis du SNPDEN et des chefs d'établissement sur la décision ministérielle d'organiser dans l'urgence des débats autour du climat, engendrant alors des injonctions académiques en tous genres, ainsi que de l'impact dans les établissements des actions lycéennes pour le climat.

- **La violence scolaire et la sécurité des EPLE**

Avec 11 retombées médiatiques, ce 3^e thème représente 13 % des citations (34 % sur la période précédente) et a porté essentiellement sur la dégradation du climat scolaire, l'intrusion armée et violente d'une bande de jeunes dans un lycée de Saint-Denis, le manque de moyens attribués à la sécurité, le déploiement de brigades de sécurité en Ile-de-France, la discipline ou encore la proposition ministérielle de créer des établissements accueillant les élèves poly-exclus...

• **À ces trois thèmes, se sont ajoutées 20 interviews sur divers sujets.**

Cela a concerné les indicateurs et palmarès des lycées (6 citations), le contenu du projet de loi « Pour une école de la confiance » (5 citations), le règlement intérieur et les tenues vestimentaires (2), la défense de la Fonction publique et du paritarisme (2), les relations avec les collectivités (2), et à raison d'une citation pour chaque thème : la théorie du complot, les consignes institutionnelles relatives aux élèves absents et les annonces gouvernementales dans le cadre du Plan pauvreté (cantine à 1 € et petits déjeuners gratuits).



Des citations variées, tant dans les médias nationaux que régionaux

• **Une présence toujours majoritaire dans la presse écrite**

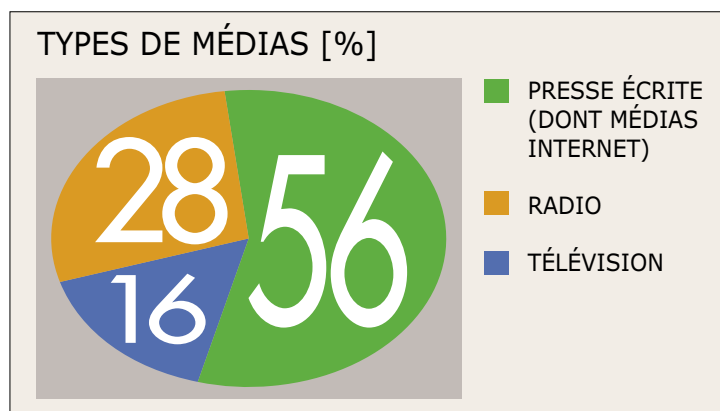
C'est toujours majoritairement dans la presse écrite (y compris web médias) que la présence du syndicat s'exerce, à raison de 47 citations sur les 83 recensées, soit plus de la moitié des retombées médias (56 %). On relève ainsi 32 citations dans les quotidiens, avec en tête au niveau de la presse nationale : *Le Monde*, qui a repris 5 fois des propos du syndicat (soit dans le quotidien, soit dans sa newsletter hebdomadaire sur l'éducation), suivi par *Le Parisien* et *La Croix* avec 3 citations chacun. Citations également sur cette période dans *Le Figaro*, *Le Nouvelobs.com*, *Libération*, *Le Point*, *L'Express*. Soit au total 16 citations. Cependant, le syndicat est également bien présent dans la presse quotidienne régionale (PQR), avec des citations sur tout le territoire : *Ouest-France*, *Le Télégramme*, *La Nouvelle République*, *Nice Matin*, *Le Dauphiné Libéré*, *L'Alsace*, *Le Courrier Républicain*, *Le Courrier Picard*, *La Dépêche*, *L'Est Républicain*, *Le Progrès...* ou encore *Tahiti Infos*. Soit au total 16 citations dans la presse régionale. À cela, s'ajoutent 7 citations d'agence de presse, AEF Info (5) et AFP (2), et 8 citations dans la presse « spécialisée » : *L'Étudiant* (2), *Grazia*, *Valeurs actuelles*, *Capital*, *Huffingtonpost.fr*, *Le journal des femmes*, *Weka.fr*.

• **Une augmentation des citations radio**

Une présence un peu plus marquée sur les ondes est à souligner, avec 23 interventions (le double de la période précédente), dont 5 sur *France Info*, 4 sur *Europe 1*, 4 sur *France Bleu* (Paris/Tours/Saint-Etienne/Bourgogne), 3 sur *Radio France* et 2 sur *RMC*. 1 intervention également sur chacune des radios suivantes : *RTL*, *Radio Classique*, *France Inter*, *LFM Radio* (la plus féminine des radios) et *Radio 1 Tahiti*, la première radio FM de Tahiti.

• **13 passages à la télévision**

On relève, sur la période du 8 mars au 31 mai, 3 passages sur *BFM TV*, 2 respectivement sur *TF1* (JT de 20h), *France 2* (National et Isère), *France 3* (Poitou-Charentes et Aquitaine) et *M6*, et 1 passage sur *LCI* et *France 24*.



Il est une nouvelle fois à souligner que dès que le SNPDEN publie un communiqué de presse en réaction à une actualité, il fait souvent l'objet de plusieurs reprises dans les médias ; les agences de presse AEF Info et AFP se faisant souvent le relais de ces communiqués, alors repris par d'autres organes de presse. □

Valérie FAURE - Documentation

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

Directeur de la Publication
PHILIPPE VINCENT
Rédacteur en chef
BRUNO BOBKIEWICZ
Rédacteur en chef adjoint
ABDEL-NASSER LAROUCI-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
JOHANNES MÜLLER

Crédit photographique :
SNPDEN

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

Impression
IMPRIMERIE VOLUPRINT
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 264
MIS SOUS PRESSE
LE 14 JUIN 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

ALISE	2
INDEX-EDUCATION	4-5
AXESS GROUP	9
CASDEN	13
MAIF	15
INCB TURBOSELF	84

ENCARTAGE : FIRST VOYAGES

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

Nouvel agenda social : la force d'un syndicat majoritaire

Après les avancées significatives du PPCR l'année dernière, notre courrier au ministre a obtenu une réponse positive sous la forme de l'ouverture de plusieurs chantiers sous l'égide de la DGRH. Des groupes de travail ont été ouverts, auxquels sont associés les deux autres syndicats représentatifs de personnels de direction. Concernant le classement des établissements, notre motion du congrès de Colmar exige la mise en place d'une solution alternative, et nous avons fait des propositions en ce sens. Le système doit évoluer afin que la catégorie de l'établissement n'entre en compte que dans le cadre d'une progression salariale.

Le travail de vos commissaires paritaires se fait en toute transparence, sur des critères et des objectifs qui ont été exposés dans le numéro 262 de *Direction* (p. 50 et suivantes).

Il est en effet anormal que l'accès à un poste de chef puisse encore entraîner pour certains une diminution du traitement !

Le système proposé par le SNPDEN a l'avantage de permettre une progression constante tout au long de la carrière, d'ouvrir de nouvelles perspectives de mutations, d'autoriser – sans perte de revenus – les personnels à diriger des établissements moins complexes en cours de carrière, et ainsi de fluidifier la gestion des ressources humaines.

Un autre groupe de travail se penche sur la question de l'évaluation et de l'IF2R, afin de reconstruire l'évaluation des personnels de direction et de faire évoluer le régime indemnitaire. Le SNPDEN demande que la DGRH prenne en compte sans attendre la nécessité de corréliser l'évolution de carrière des personnels de direction avec une augmentation progressive de rémunération. Pour cela, il propose les deux évolutions suivantes : une augmentation significative de la BI pour les 1^{re} et 2^e catégories d'établissements et l'augmentation de la part de responsabilité de l'IF2R des postes en catégorie 1, 2, 3 ou 4, pour tous les personnels de direction.

Concernant la formation, le SNPDEN demande un plan de formation initiale et continue, académique et national concerté, structuré, cohérent entre ses différents niveaux et articulé autour des grands enjeux de l'exercice du métier, y compris pour les faisant fonction. Ce plan de formation doit tenir compte de l'allongement des carrières des personnels de direction et proposer un réel droit au congé formation. Cet allongement des carrières nécessite de plus des formations plus ouvertes à l'interministériel, de manière à favoriser l'émergence d'une culture commune d'encadrement.

Enfin, un groupe de travail se penche sur la réforme du recrutement. Il y a actuellement près de 800 personnels de direction faisant fonction. C'est l'équivalent d'une promotion de concours, et cela interroge sur l'attractivité de notre métier. Des collègues en arrêt ne sont pas remplacés, et c'est le quotidien de chacun qui en souffre. 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.

Métier

Compte
Épargne Temps :
peut mieux
faire...

Une note adressée aux recteurs le 26 mars répond à l'une des demandes que nous avons formulées dans notre lettre au ministre à la rentrée. Nous écrivions : « les personnels de direction qui ne sont pas en mesure de prendre leurs 47 jours de congés annuels peuvent demander l'ouverture d'un compte épargne temps. Aujourd'hui, trop peu d'académies accordent cette possibilité aux collègues qui en font la demande ». La note de la DGRH rappelle à l'ordre les académies qui opposent une fin de non-recevoir aux demandes d'ouverture de CET. Cependant, la note ajoute fort curieusement « dans le respect des permanences et des astreintes inhérentes aux missions du corps. »

Le terme d'astreinte est étonnant, puisque cette notion a disparu depuis bien longtemps de notre statut.

Cela avait déjà été précisé, à notre demande, par la circulaire du 15 novembre 2006 sur l'organisation du service pendant les vacances des élèves.

Nous ne manquerons pas de rappeler ceci, inlassablement, aux services, qui semblent l'avoir oublié, comme parfois notre hiérarchie, quand elle nous demande un antédiluvien « tableau de permanences » ! Nous serons également vigilants sur la manière d'aborder le décompte de nos jours de congés. Notre statut de cadre autonome implique une nécessaire confiance dans le rapport avec l'autorité académique, car nous savons tous que les occasions ne manquent pas de dépasser largement le cadre de notre temps de travail, même si nous ne déclarons pas tout ! Vous pouvez retrouver sur le site du SNPDEN notre fiche sur le calcul du temps de travail et celle sur la fin des astreintes.

SIÈCLE Orientation :
toujours non
à une quelconque
obligation

Le ministère, et plus particulièrement la direction générale de l'enseignement scolaire, tente depuis 2010 d'imposer aux établissements l'inénarrable SIÈCLE Orientation, sous les prétextes les plus variés, de la soi-disant nécessité d'un support "officiel" pour le dialogue d'orientation avec les familles à celle d'obtenir des statistiques qui seraient indispensables.

Des collègues peuvent faire le choix d'utiliser l'outil, totalement ou partiellement, mais nous rappelons constamment notre position :

Si des outils numériques peuvent être proposés, il est hors de question de les imposer, plus particulièrement quand ils alourdissent le travail des établissements.

L'insistance de certains services académiques frise le harcèlement mais en l'occurrence, rien n'oblige un collège ou un lycée à saisir le détail du dialogue d'orientation à chaque étape pour chaque élève, ni ses choix provisoires et définitifs de spécialités. Le dialogue d'orientation relève, dans le Code de l'éducation, de la seule responsabilité de l'EPLE, et nous remontons les statistiques, si elles sont demandées, de façon non nominative.

Les EPLESF :
un feuilleton à rebondissements

Le projet de loi pour une école de la confiance, adopté en première lecture par l'Assemblée nationale le 19 février dernier créait dans son article 6 les établissements publics locaux des savoirs fondamentaux. Selon cet article, apparus sur la base d'un amendement parlementaire, les EPLESF devaient associer un collège et une ou plusieurs écoles situées dans son secteur de recrutement sur la base d'une convention formalisant une proposition conjointe des collectivités concernées. Cette architecture n'est pas sans rappeler les EPLE du socle commun, concept imaginé et porté par le SNPDEN depuis plus d'une décennie.

Cette mise en réseau nous apparaît en effet comme une réponse à la difficulté de faire vivre de très petits EPLE, peu attractifs, dans lesquels des personnels de direction isolés peinent à exercer leur métier. Trop souvent d'ailleurs, ces postes en EPLE restent vacants à l'issue du mouvement. Cependant, nous nous sommes également faits l'écho des inquiétudes exprimées par nos collègues, concernant la charge de travail qui pourrait se trouver alourdie, d'autant plus que l'époque est à la suppression de postes administratifs. Nous

entendons également, comme nos collègues inspecteurs du SIEN-UNSA, les inquiétudes des directeurs d'école qui peuvent redouter, dans ce cadre, une possible « mainmise » du secondaire sur le primaire. C'est pourquoi nous avons demandé que les EPLESF restent dans un premier temps dans le cadre de l'expérimentation, avec l'assurance pour nos collègues d'un vrai « plus » indemnitaire, ainsi que l'assurance d'avoir à leur côté un adjoint et un pôle administratif renforcé.

Les débats ont été passionnés, reposant sur des arguments que l'on peut entendre – comme l'absence d'un véritable dialogue social préalable, mais tournant aussi parfois à des polémiques fondées sur des arguments d'une parfaite mauvaise foi. Au final, l'amendement a été retoqué par le Sénat, et ne semble plus soutenu par le ministère. À suivre.

Éducation inclusive : la « demande inflationniste »

La déléguée ministérielle à l'inclusion scolaire a récemment souligné que les demandes d'accompagnement des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire sont en hausse de 14 % chaque année, une tendance « qu'on ne maîtrise pas du tout et qui pose beaucoup de soucis de gestion ».

Le nombre d'élèves en situation de handicap augmente de 7 à 8 % par an, les demandes d'accompagnement par un AESH (accompagnant d'élève en situation de handicap) de 13 à 14 %. Les familles apparaissent aussi « de plus en plus exigeantes » et veulent une réponse immédiate, « elles n'acceptent plus qu'on leur dise qu'un recrutement est en cours ». Nous sommes particulièrement bien placés pour le savoir, nous qui sommes le premier interlocuteur à affronter l'ire des familles quand les aides octroyées ne peuvent être mises en œuvre faute de moyens humains mis à disposition.

Face aux difficultés de GRH, et dans le cadre du plan pour une école « pleinement inclusive » d'ici 2022, le ministère expérimente les PIAL (pôles inclusifs d'accompagnement localisés), pensés comme « une nouvelle forme d'organisation » pour coordonner les moyens d'accompagnement en fonction des besoins des élèves. L'idée est de permettre aux établissements de « gérer au mieux » en fonction des besoins identifiés, l'aide mutualisée étant « le premier principe » et l'aide individualisée « réservée aux élèves qui en ont vraiment besoin ».

Le SNPDEN a réaffirmé, dans une motion récente, sa volonté de soutenir la démarche de l'école inclusive, mais nous avons souligné que le surcroît de travail occasionné par la formalisation des accompagnements est important. Nous avons également souvent revendiqué l'efficacité des mesures pilotées au plus proche du terrain, mais

Les PIAL ne sont pas un « simple » transfert de responsabilité, mais plutôt un aveu d'impuissance qui renvoie à l'établissement le souci de gérer la pénurie.

On nous promet certes des AESH au statut revalorisé, professionnalisé et pérenne...

L'une des propositions du groupe de réflexion consultatif est la rédaction d'un document unique, sous forme de « plan personnalisé de scolarisation ». Dans ce cadre, le PPS serait rédigé directement par les enseignants de l'enfant et validé dans un second temps par la CDAPH (commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) : c'est nous placer dans une situation typique d'injonction contradictoire, à savoir devoir trancher entre les besoins estimés des enfants, et les moyens disponibles. Et avec quelle légitimité pour définir les besoins ?

Pédagogie

Apprentissage : notre groupe de travail

La réforme de la formation professionnelle, appelée également « Loi Avenir », est contenue dans la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. Elle va modifier profondément, dès la rentrée prochaine et jusqu'en 2022, la formation professionnelle dispensée par les EPLE concernés, puisque chaque lycée professionnel pourra présenter un ou plusieurs parcours en apprentissage. Le SNPDEN a proposé à ses adhérents dans le cadre de ses mandats du congrès de Lille une analyse de ce contexte nouveau et de ses enjeux, ainsi qu'une « caisse à outils » disponible sur le site. Nous poursuivons notre travail de réflexion sur le sujet, sous l'angle des missions et responsabilités du chef d'établissement support de ces nouvelles structures, afin de trouver le point d'équilibre le plus pertinent entre autonomie et sécurisation.

Réforme du baccalauréat : résister aux esprits compliqués !

Le SNPDEN a soutenu le principe d'une réforme du baccalauréat, sur la base d'un contrôle continu qui allège l'organisation de la fin de l'année scolaire, et permet aux élèves de lycée de ne pas voir l'année se terminer début juin. Cependant, d'arbitrages en arbitrages, le contrôle continu s'est transformé en « E3C », épreuves communes de contrôle continu. Il aura fallu au SNPDEN beaucoup œuvrer pour lutter contre des projets inutilement compliqués et faire ainsi en sorte que l'esprit de simplification et la vision d'ensemble ne s'égarent pas trop en cours de route.

Le SNPDEN a joué son rôle de syndicat ré-

formiste, en intervenant à chaque étape pour obtenir de réelles avancées, faisant adopter 29 de ses 32 amendements au Conseil Supérieur de l'Éducation. Ainsi, nous avons demandé que la préparation au « grand oral » se fasse simplement dans le cadre des 12 heures des deux spécialités de terminale après les dernières épreuves E3C, ce qui évitera de refaire continuellement des emplois du temps comme certains l'envisageaient. Nous avons également fait valoir des règles, pour réduire tant que faire se peut le nombre des épreuves possibles. Enfin, la question de l'inflation du nombre d'élèves concernés par des aménagements se pose aujourd'hui pour l'organisation des examens en collège comme en lycée. Les demandes se multiplient, mobilisant matériel, salles et personnels dans des proportions parfois difficilement gérables. Nous avons demandé que pour le nouveau bac la prise en compte des situations particulières ne se fasse pas par des tiers temps.

Dans la phase actuelle de mise en œuvre,

Le SNPDEN poursuit activement son travail de syndicat qui est de veiller concrètement aux intérêts des personnels de direction et à nos conditions de travail.

À partir de propositions de départ inutilement complexes, le SNPDEN a obtenu des points de simplification des E3C. Cependant, l'organisation qui nous est proposée aujourd'hui ne correspond toujours pas à nos demandes. Aussi, 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.

L'article 4 de l'arrêté du 16 juillet 2018 précise que l'organisation des épreuves communes de contrôle continu relève de chaque établissement scolaire, qui en détermine les modalités. Nous veillerons à préserver cette marge de manœuvre de toute circulaire parasite, nationale ou académique !

Vie syndicale

La conférence nationale des 13 et 14 mars

La conférence nationale (CN) réunit 5 fois par an l'ensemble des secrétaires académiques (SA) et les membres de l'Exécutif Syndical National (ESN) pour faire le point de l'actualité. Les échanges entre Philippe Vincent, secrétaire général, et les secrétaires académiques, permettent de prendre le pouls du terrain et de décider des actions à mettre en œuvre pour porter nos mandats.

LA COMMISSION ÉDUCATION ET PÉDAGOGIE

Elle s'est penchée sur la question de l'évolution de l'apprentissage et l'avenir des CFA et GRETA. Nos adhérents ont pu retrouver dans l'Hebdo 35 les éléments de cette réflexion. Concernant les E3C, le SNPDEN s'est mobilisé pour limiter les dégâts, et continue à veiller alors que certains services académiques se lancent déjà dans une interprétation toute personnelle des arrêtés. Les échanges ont également porté sur la question du décalage entre les annonces médiatiques et la réalité des moyens pour la mise en œuvre effective. Ce décalage est particulièrement criant dans certaines académies, notamment pour le dispositif devoirs faits.

LA COMMISSION MÉTIER

Elle s'est à nouveau penchée sur l'incroyable millefeuille des applications numériques imposées par le ministère ou les académies, qui finit par offrir aux personnels de direction un univers de travail illisible, voire anxiogène. Le Livre Noir du Numérique (#LeLivreNoirNumerique) s'étoffe chaque jour, entre SIÈCLE Orientation et autres Cyclades.

LA COMMISSION CARRIÈRE

Elle a fait le point sur les premières rencontres liées au nouvel agenda social ouvert grâce à l'action du SNPDEN. Au delà des groupes de travail déjà réunis, nous revendiquons l'augmentation du taux de promotions à la hors classe, vers des proportions au mieux identiques à celles des autres corps d'encadrement de la Fonction publique.

ENFIN, LA COMMISSION VIE SYNDICALE

Elle est attachée à la réflexion sur l'accompagnement des nouveaux collègues entrant dans la fonction, et à la question de l'allongement des carrières. □



« Le syndicat qui m

Laurent Escure, élu secrétaire général de l'UNSA en avril 2019 répond à nos questions. L'occasion de dresser un état de l'Union à laquelle appartient notre syndicat, mais aussi de poser une analyse des enjeux syndicaux actuels au regard des défis sociaux à venir.



1 L'Union

Direction : Pourrais-tu replacer le moment que nous vivons dans la trajectoire de l'UNSA ? Autrement dit, que pourrais-tu dire de l'état de l'union dont tu occupes désormais le secrétariat général, et quels sont les enjeux de la prochaine mandature pour notre organisation ?

Laurent Escure : L'UNSA, c'est le syndicat qui monte. Nous sommes désormais représentatif pour plus de 5 millions de salariés dans les entreprises et les branches et pour plus de 5,5 millions d'agents publics. Nous progressons régulièrement dans la Fonction publique et nous multiplions nos implantations dans le privé, nous créons de nouvelles sections tous les jours. Ainsi, pour ne prendre que deux exemples récents, nous sommes depuis quelques semaines, représentatifs chez ArcelorMittal à

à Florange et chez Dassault Aviation en central. L'objectif est de consolider ce développement.

Il nous faut désormais assumer de ne plus être la « petite » UNSA mais un syndicat qui compte et qui a donc plus de responsabilités.

D : L'UNSA, c'est aussi un socle de valeurs, dont certaines sont de véritables marqueurs : ainsi l'autonomie est un principe fort de fonctionnement. Peux-tu nous dire quel sens tu donnes à cette autonomie et ce que cela implique quant au fonctionnement de l'UNSA ?

L. E. : Au congrès, dans ma conclusion, j'ai dit que l'autonomie était un atout pour notre développement. Surtout dans cette période où s'exprime un besoin de démocratie plus proche des personnes. Le fait de proposer à nos structures et à nos équipes de décider elles-mêmes, au

onte »

plus près du terrain entre en résonance avec cette exigence. Et c'est à l'inverse des fonctionnements très descendants et souvent bureaucratiques des autres confédérations. Mais j'ai aussi dit qu'à l'UNSA, le « libres ensemble » exigeait que les deux mots de cette formule nous définissant soient respectés et mis au même niveau. Il s'agit d'autonomie mais pas d'indépendance. L'autonomie que nous garantissons a son pendant : le respect de notre charte des valeurs et de notre charte éthique et financière qui sont inscrites toutes deux dans nos statuts. Bref, nos équipes décident elles-mêmes ce qui leur semble le mieux pour celles et ceux qu'elles représentent mais sont réunies par un corpus commun et par le souci de l'intérêt général.

D : Autre marqueur fort, le réformisme. Pour autant, la « réforme » reste une de ces notions politiques qui passent d'un bord à l'autre au fil du temps, et qui finissent par susciter le scepticisme. Quels sont aujourd'hui les éléments clés du réformisme de l'UNSA ?

L. E. : Oui, le mot est piégé et alors qu'il s'agit d'un pléonasmе, nous nous sommes souvent retrouvés à parler de réformisme combatif. En fait, il y a une confusion dans la tête des salariés qui pensent qu'être réformiste c'est accompagner toutes les réformes ou les accepter, alors que le réformisme est une stratégie qui historiquement se distingue du courant syndical « révolutionnaire » et du courant « anarcho-syndical » (qui mélange action syndicale et action politique). Aujourd'hui ceux qui ne sont pas réformistes oscillent entre ces deux conceptions avec une pointe de conservatisme en plus. Être réformiste aujourd'hui, c'est vouloir concrètement et quotidiennement changer les choses sans attendre de grands soirs ou de petits matins. C'est agir sans relâche, parfois discrètement, mais efficacement, quels que soient nos interlocuteurs, et obtenir des avancées ou le cas échéant, de moindres reculs. Être réformiste c'est penser que le dialogue et le compromis doivent être privilégiés, ce qui n'empêche en rien la mobilisation et le rapport de force. Mais viser l'efficacité c'est

ne pas se satisfaire de la stratégie du tout ou rien qui aboutit le plus souvent sur rien.

Regard sur les relations sociales aujourd'hui

D : A quoi peut-on attribuer la déconsidération dont sont l'objet les corps intermédiaires aujourd'hui ? Désaffection des salariés ? Crise globale de représentativité ? Nouvelles modalités d'exercice du pouvoir entre technocratie éclairée et démocratie d'opinion ? Le principe constitutionnel de participation des salariés affirmé dans le préambule de la Constitution de 1946 a-t-il encore de l'avenir ?

L. E. : Il y a eu une volonté assumée dans la première partie du quinquennat de se passer des partenaires sociaux, des grandes associations et même des élus locaux, dans une forme de néo-jacobinisme cherchant un rapport direct avec les citoyens. Échaudé par la crise des gilets jaunes, l'exécutif semble vouloir reconsidérer cette position. C'est



tant mieux même si cela reste à confirmer, mais il est vrai que le syndicalisme est en crise. Ce n'est pas une crise de légitimité, car avec plus de 2,5 millions d'adhérents et une participation aux élections oscillant entre 50 et 75 %, la démocratie sociale n'a pas à rougir face à la démocratie politique. En revanche, et notamment pour les salariés, se pose la question d'une crise de l'utilité et de l'efficacité du syndicalisme. Avec d'autres, l'UNSA n'aura de cesse de plaider pour que soit pris en compte le besoin dans une démocratie aboutie des membres de la société mobilisée et engagée. C'est ce que nous essayons de montrer avec les 18 autres organisations rassemblées dans le Pacte du pouvoir de vivre. Mais nous aurons, pour nous-mêmes, à analyser l'éloignement d'une partie croissante des salariés du monde syndical, en partie lié aux changements sociologiques mais pas seulement. Nous aurons à chercher et trouver des solutions pour donner ou redonner sens à l'adhésion à un syndicat, notamment en proposant de nouveaux services.

D : Plus particulièrement, comment peut-on situer les évolutions en cours dans la Fonction publique, y compris au regard de l'évolution de ce dialogue dans le secteur privé ?

L. E. : Ce qui se passe dans la Fonction publique est en effet une sorte de réplique des ordonnances « travail ». Réduire les institutions représentatives

du personnel, en nombre et en compétences. C'est évidemment une très mauvaise orientation que nous avons combattue jusqu'au bout du processus législatif. Mais là aussi, il ne s'agit pas de la fin du syndicalisme. Il nous reviendra la charge de le réinventer. On ne part pas de rien, beaucoup de nos syndicats avaient commencé à diversifier leur travail vis-à-vis de leurs adhérents. L'UNSA sera le cadre pertinent pour croiser ces expériences.

Grands enjeux actuels

D : Dans ton discours de clôture du Congrès de Rennes, tu évoques le changement massif « des modes de vie, modes de consommation, modes de production » lié à la double transition écologique et technologique. Peux-tu nous éclairer sur ces enjeux et sur ce qu'ils appellent en termes d'action syndicale ?

L. E. : Nous sommes face à deux révolutions. La transition écologique n'est pas une option et elle est indissociable de

la question de la justice sociale. Sans justice sociale, l'humanité n'arrivera pas à se mobiliser toute entière pour sauver un environnement viable. Et sans transition écologique réussie, la survie-même de l'espèce humaine étant posée, il serait illusoire de viser la justice sociale ou alors pas celle que l'on espère mais celle qui nous réunirait dans un destin funeste. C'est le sens de notre engagement dans le Pacte social et écologique. La révolution technologique à l'œuvre est tout autant importante. En plus des objets hyper-connectés et de la culture de l'instant, l'intelligence artificielle, les biotechnologies, la robotique, l'humain « augmenté » avec notamment les exosquelettes, modifient déjà le cadre de travail, posent des questions de société et de liberté. Ces deux transitions sont donc la grande affaire du syndicalisme pour les 20 ans qui viennent. Elles peuvent être une chance mais impliquent une prise de conscience des changements radicaux qu'elles entraînent. C'est pourquoi l'UNSA a décidé de s'y intéresser de très près.

À court terme, ces deux transitions qui peuvent d'ailleurs se nourrir l'une l'autre, appellent à un investissement massif en formation : évidemment, pour tous les secteurs économiques exigeant l'usage de nouvelles technologies ou des reconversions lourdes mais aussi pour tous les services dits « à la personne » qui vont, eux, nécessiter des formations plus élevées qu'aujourd'hui si l'on veut que ces services soient de qualité.





D: Le renouveau de la question de l'égalité entre hommes et femmes a commencé à produire un certain nombre d'effets sur les plans médiatique et juridique, quand bien même beaucoup reste encore à faire. C'est aussi un des thèmes de ton discours de Rennes. Comment l'UNSA a-t-elle pris en charge ces questions ?

L. E. : L'UNSA a toujours mis au cœur de son syndicalisme le refus de toutes les discriminations. Dans ce cadre l'égalité femmes/hommes est une exigence permanente mais reste une réalité à concrétiser. Nous avons essayé de donner l'exemple en ayant une équipe du secrétariat national paritaire avec 7 femmes et 7 hommes qui s'ajoute à la parité public-privé à laquelle je tenais aussi. Nous organisons des formations sur le sexisme dans les entreprises et nos organisations. Mais je pense que l'on est loin du compte et que nous avons dans l'ensemble de nos organisations encore beaucoup de travail à faire.

D: Depuis fin 2018, le mouvement des gilets jaunes interroge de façon singulière nos cadres de pensée politique. S'agit-il d'une résurgence de la vieille question sociale, ou la manifestation d'une transformation plus profonde ? Dans quelle mesure ce mouvement interpelle-t-il notre action syndicale ?

L. E. : Le mouvement des gilets jaunes était au départ un mouvement social, il est devenu en réalité un mouvement politique, dans un rapport de force de plus en plus violent, avec comme seul interlocuteur le pouvoir en place. D'une certaine manière, ce mouvement est le revers de la médaille du contournement des « corps intermédiaires ». Il doit nous interroger, mais il est d'abord le signe de l'approfondissement des fractures françaises. Les sociologues et les géographes le montrent nettement. La vraie question est comment ramener dans le cadre démocratique celles et ceux qui se sentent les exclus et les oubliés de la communauté nationale, ceux pour qui les transitions riment avec plus de précarité et d'angoisse. Je parle évidemment des « gilets jaunes » sincères du début qui représentaient cette France-là et pas des groupes ultras, radicalisés souvent complotistes, racistes et finalement factieux.

Cette crise politique ne doit pas nous exonérer d'y réfléchir syndicalement. De plus en plus de travailleurs précaires (je pense au secteur de l'intérim par exemple) ou de mères célibataires sont en même temps les plus éloignés du syndicalisme. Ce n'est pas une fatalité mais nous devons trouver des solutions pour les convaincre que le syndicalisme peut leur être utile.

D: Pour finir, et pour revenir au domaine qui est le plus familier de nos lecteurs, parmi les bouleversements sociétaux en cours, quel est le rôle de l'école ? Comment peut-elle accompagner ces transformations ?

L. E. : Sur la question citoyenne d'abord, je pense que l'École doit inventer une forme nouvelle d'humanisme adaptée à notre époque qui replace l'Humain au centre.

Un bagage commun de la scolarité obligatoire pour toute une génération doit devenir une exigence encore plus forte qu'aujourd'hui. Exercer de façon éclairée une citoyenneté à l'heure de l'infobésité, exige des compétences de haut niveau pour maîtriser les informations, les trier, les analyser, pour se faire un avis et pour l'exprimer. Ce doit être une grande cause nationale (et européenne) sinon les infos et les manipulateurs ruineront l'esprit critique et le vivre ensemble. Évidemment, cela demanderait un consensus et la sortie des enjeux éducatifs des calculs politiques.

Sur la formation des futurs travailleurs, là aussi les enjeux sont considérables. Être agile dans un monde du travail en tel mouvement, demande d'abord une formation initiale la plus polyvalente possible avant toute spécialisation. C'est indispensable pour qu'ensuite, et tout au long de la vie, la formation continue ou les reconversions se fassent plus facilement.

Bref, l'éducation a un rôle décisif à jouer non seulement pour accompagner les transitions mais aussi pour que l'être humain les maîtrise à son profit ainsi qu'à celui de son environnement. □

*Propos recueillis par
Abdel-Nasser LAROUSSI-ROUBATE,
secrétaire permanent*

Paritarisme : vers la fin d'un modèle ?

C'est la question que le SNPDEN a voulu examiner lors de son conseil syndical national en janvier 2019. À cette occasion, Laurent Escure, qui n'était alors que secrétaire national de l'UNSA, Gilles Bal, ex sous-directeur du service de l'encadrement de la DGRH du ministère de l'Éducation nationale, et Yves Verneuil, historien, ont croisé leurs approches sur cette question qui connaît une actualité brûlante dans le sillage de la réforme de la Fonction publique.

Les trois intervenants de cette table ronde ont chacun dans leur domaine apporté un éclairage historique, institutionnel et syndical sur cette question.



Yves Verneuil, qui a notamment travaillé sur le syndicalisme enseignant, a proposé une mise en perspective historique. Car si le paritarisme est une évidence dans le secteur privé, l'idée même d'un syndicalisme de la Fonction publique a pris du temps avant de s'imposer comme naturelle. Comment, alors que l'État représente et défend l'intérêt général, pourrait-on admettre que des groupes d'intérêts particuliers (groupes professionnels) aient voix au chapitre ?

Il a ainsi retracé les grandes lignes du syndicalisme dans la Fonction publique, et montré comment l'installation progressive de diverses formes de représentations dans la Fonction publique a pu affranchir les agents de l'arbitraire administratif.

Gilles Bal a exercé au sein de la DGRH des responsabilités d'encadrement. À ce titre, il a eu à mettre en œuvre le dialogue social dans le cadre des commissions paritaires. C'est donc l'expérience de celui qui est de l'autre côté de la table, face à nos commissaires paritaires, qu'il a exposée. Ses analyses et récits ont été complétés par des souvenirs de Patrick Falconnier, ancien secrétaire général adjoint du SNPDEN, ancien commissaire paritaire, qui a porté, pour notre syndicat, la culture du dialogue et de la concertation. Il a bien pris la peine de préciser qu'en tant que fonctionnaire à la retraite, il ne s'exprimait qu'à titre personnel. Cela dit, il reste convaincu, pour en avoir fait l'expérience, de la pertinence et de l'absolue nécessité du dialogue paritaire.

Enfin, **Laurent Escure**, qui était appelé à prendre les rênes de l'UNSA, a brossé à grands traits les contours de ce dialogue qui est l'esprit même du paritarisme, et de cette relation constructive qui s'inscrit pleinement dans l'ADN de l'UNSA.

Lucide, il admet que personne ne peut préjuger de ce qu'il adviendra du dialogue social dans la Fonction publique. La participation des agents aux décisions concernant leur carrière est une construction historique, tout comme le syndicalisme, tel que nous le pratiquons aujourd'hui. Cette historicité des formes sociales n'appelle pas fatalement leur déclin. Mais elle nous rappelle que nous pouvons aussi les transformer, ou les adapter à des réalités sociales constamment en mouvement. Il est manifeste que le manque de considération, parfois dans l'opinion, plus souvent chez nombre de responsables,

Actualité retraite

Retour sur le congrès 2019 de la FGR-FP

peut aussi s'expliquer par certaines pratiques syndicales qui prônent l'action sans dialogue, faute d'avoir compris que dialoguer c'était déjà agir. Dialoguer, ce n'est pas discourir : il y a là la ligne de fracture qui sépare le syndicalisme positif et réformiste du syndicalisme oppositionnel.

De ces riches contributions, et des nombreuses questions de la salle, aucune réponse définitive n'est sortie quant à la question du devenir du modèle paritaire. La solution reste largement entre les mains d'autorités qui ont malheureusement montré leur défiance envers les corps intermédiaires, et qui, aujourd'hui, sont aux prises avec des mouvements sociaux informels, dont les effets institutionnels restent imprévisibles, pour ne pas dire inquiétants. Mais la confrontation des expériences professionnelles, des analyses historiques et des engagements syndicaux fait clairement apparaître tout l'intérêt social d'un modèle qu'on gagnerait davantage à rénover qu'à remettre en cause. □

Abdel-Nasser
LAROUCSI-ROUBATE

Le congrès de la FGR-FP (fédération générale des retraités-Fonction publique) s'est tenu les 2-3 et 4 avril au Mans (Sarthe). Le SNPDEN était représenté par Pascal Charpentier, secrétaire national en charge de la commission vie syndicale et Jean-Claude Seguin, en charge du secteur retraite au sein de la commission carrière de notre syndicat.



Jean-Claude SEGUIN
ESN, commission Carrière

Ce congrès, qui a vu le départ volontaire de Michel Salingue, a élu un nouveau secrétaire général, en la personne de Marc Le Disert et a renouvelé sa confiance au bureau national sortant. Le SNPDEN-UNSA dispose au sein de la Commission Exécutive Nationale de deux sièges qui ont été pourvus ainsi : deux titulaires, Jean-Claude Seguin et François Ségurel, ayant pour suppléants Philippe Girardy et Patrick Cambier. Les sièges ont été pourvus dans l'attente de la décision qui sera prise par le prochain CSN, sur le maintien de l'appartenance du SNPDEN-UNSA au sein de la FGR-FP.

Les débats se sont déroulés dans les commissions suivantes : fonction publique, protection sociale, fiscalité, statut et place du retraité dans la société.

FONCTION PUBLIQUE

La commission a abordé les risques occasionnés par la future réforme des retraites. Elle a également travaillé sur la revalorisation des pensions, établissant le constat des grandes difficultés rencontrées aujourd'hui par ceux qui touchent les plus petites retraites, dont une majorité de femmes. La FGR-FP a renouvelé sa demande de suppression de la hausse de la CSG, son opposition à tout nouvel allongement de la durée de cotisation ou à un report de l'âge légal d'ouver-

ture des droits. Elle récusé la transformation de la pension de retraite en une allocation sociale variable selon les arbitrages budgétaires. Elle renouvelle sa condamnation de la désindexation des pensions sur l'inflation et revendique une véritable garantie de progression du pouvoir d'achat. Elle défend le principe de pensions de réversion sans condition de ressources ni d'âge et son ouverture aux couples pacsés ou vivant en concubinage notoire. Enfin, elle demande la création d'un Secrétariat d'État auprès du Ministre du Travail.

PROTECTION SOCIALE

La FGR-FP se prononce pour une politique de santé publique ambitieuse, reposant sur la solidarité, l'égalité territoriale et la démocratie sanitaire et sociale incluant effectivement la représentation des retraités, au travers de leurs syndicats et associations, pour le développement des services publics de santé, pour le financement par la sécurité sociale de la totalité des dépenses de santé médicalement justifiées et pour la prise en charge de la perte d'autonomie par des services publics de proximité et son financement par la solidarité nationale dans le cadre de la Sécurité sociale.

Les travaux de la commission ont porté sur le développement des services publics de santé,

sur une revendication d'un même accès à des soins de qualité sur tout le territoire, sur la promotion de l'hôpital et des services publics de santé, sur l'aide à la personne et la mobilité, sur la prise en charge de la perte d'autonomie par la solidarité nationale et les EHPAD et sur l'accompagnement jusqu'à la fin de vie.

FISCALITÉ

La FGR-FP dénonce la remise en cause du principe républicain du consentement à l'impôt, de l'inégalité des citoyens devant l'impôt et une absence de cohérence ou d'explication républicaine de l'impôt dans le fonctionnement de l'État.

Elle appelle à une réforme fiscale de grande ampleur qui garantisse une réelle justice sociale et la commission a rappelé ses revendications pour la fiscalité d'État comme pour la fiscalité locale, pour l'impôt sur le revenu (condamnation du prélèvement à la source, suppression de l'obligation de déclaration de revenus par voie dématérialisée, relèvement des taux d'imposition des tranches supérieures, envisager une participation même symbolique de tous les contribuables), pour les impôts sur la consommation.

La commission a dénoncé également les mesures jugées discriminatoires qui touchent les retraités (annulation de la hausse de la CSG, demi-part...).

STATUT ET PLACE DU RETRAITÉ DANS LA SOCIÉTÉ

La FGR-FP, sur le constat de l'augmentation de l'espérance de vie, revendique que toutes les mesures soient prises pour accompagner cette évolution, qui ne doit pas se réduire à une question économique de coût des pensions. Il est rappelé que la place du retraité dans la société résulte de son statut d'ancien actif ayant acquis des droits dans un système de retraite solidaire et intergénérationnel. A ce titre, la FGR-FP réfute l'amalgame qui tend à s'opérer entre personne âgée et retraité. Elle appelle les retraités à continuer à prendre toute leur place dans le mouvement social.

Le Congrès a voté également le rapport financier, marqué par une baisse très sensible des cotisations suite à la démission en 2016 d'un syndicat membre

qui s'était traduite par la perte sèche de près d'un tiers des recettes. D'autres soucis sont venus se greffer suite à un jugement du conseil des prud'hommes annulant le licenciement passé d'anciennes salariées. L'équilibre a cependant été maintenu, en partie grâce à la contribution des sections locales.

LE CONGRES S'EST CONCLU SUR L'ADOPTION À L'UNANIMITÉ DE LA MOTION REVENDICATIVE SUIVANTE

La Fédération générale des retraités de la Fonction publique, réunie pour son 66^e congrès les 2, 3 et 4 avril 2019 au Mans, rappelle son attachement indéfectible aux principes et valeurs de la République, en particulier à la laïcité, aux libertés, à la fraternité et à la justice sociale. Elle soutient les peuples en lutte pour la démocratie. La France traverse une crise sociale, territoriale, écologique et environnementale ainsi qu'une crise de la pratique démocratique. Le mouvement des « gilets jaunes » en est un des révélateurs. Des fins de mois de plus en plus difficiles, un chômage élevé, des pensions amputées et une fiscalité favorisant les plus riches sont les principaux ferments de la crise sociale. La FGR-FP exprime sa solidarité avec toutes celles et tous ceux dont les conditions de vie sont indignes d'un grand pays démocratique et économiquement développé. Elle milite pour une société construite sur le respect des femmes et des hommes et sur la démocratie avec une juste répartition de la richesse nationale créée par le travail. Elle demande que les revenus du capital soient mis davantage à contribution. Pour la FGR-FP, le paiement de l'impôt est un acte citoyen majeur dans une démocratie pour une société plus solidaire et plus humaine. Une réforme profonde pour une fiscalité équitable doit être un des outils de cette redistribution. Les prélèvements obligatoires sont un moyen de redistribution des richesses au travers des services publics. La FGR-FP demande qu'aux besoins de la population répondent des services publics, essentiels à la cohésion sociale et dotés des emplois indispensables. Le développement des trois versants de la Fonction publique et le maintien du statut de ses agents participent d'un choix de société fondée sur des valeurs de solidarité, à l'opposé de la logique libérale. La FGR-FP rappelle que le sta-

tut des fonctionnaires n'est, en aucun cas, un privilège mais la garantie de serveurs de la République non inféodés aux responsables politiques. Face à l'appauvrissement des retraités, la FGR-FP rappelle fermement que la pension de retraite n'est pas une allocation sociale mais un droit lié au travail et que son évolution doit être liée à celle des salaires. La FGR-FP juge nécessaire d'agir dans l'unité avec l'ensemble du mouvement social et des forces démocratiques de progrès, afin de faire aboutir les justes revendications des actifs et des retraités. Elle s'implique aussi dans le cadre de combats citoyens. Elle appelle actifs et retraités à se syndiquer et les retraités de la Fonction publique à la rejoindre. □

A savoir :

La FGR-FP (Fédération générale des retraités – Fonction publique) compte aujourd'hui 31 syndicats ou groupements – dont 15 appartenant à la FSU (68 % des adhérents), 8 à l'UNSA, 2 à FO et 2 à Solidaires.

Les 8 adhérents de l'UNSA (9 % des adhérents) :

- **ARFEN (Association des Retraités Fonctionnaires de l'Éducation Nationale) qui accueille des individuels ;**
- **ANRENT (Association Nationale des Retraités de l'Éducation Nationale et des Collectivités Territoriales) ;**
- **SNPDEN (Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale) ;**
- **SNJSJA (Syndicat National des Personnels des Instituts Publics de Jeunes Sourds et Jeunes Aveugles) ;**
- **SNITEAT (Syndicat National des Ingénieurs et des Techniciens de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire) ;**
- **SEJS (Syndicat de l'Encadrement de la Jeunesse et des Sports) ;**
- **SNPTES (Syndicat National du Personnel de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) ;**
- **SNADEM (Syndicat National des Professeurs Enseignement Dessin, EPS, Musique).**



Le moral des troupes

Le 7^e baromètre UNSA-Éducation 2019 met en avant la dégradation des conditions de travail des personnels de direction. Cette enquête annuelle⁽¹⁾ est proposée par notre fédération, l'UNSA-Éducation, à tous les personnels de l'éducation, qu'ils dépendent du ministère de l'Éducation nationale (94 % de répondants), de l'Enseignement supérieur et de la recherche (4 %), de l'Agriculture (1,5 %), de la Jeunesse et des sports (0,4 %) ou du secteur privé (0,3 %). 13 questions fermées, 2 questions ouvertes et une participation en hausse permettent de mieux nous connaître et de mieux nous représenter. Le propos de cet article est d'extraire de la masse importante de données recueillies celles qui concernent plus précisément les personnels de direction. Voici donc notre analyse de ce 7^e baromètre.

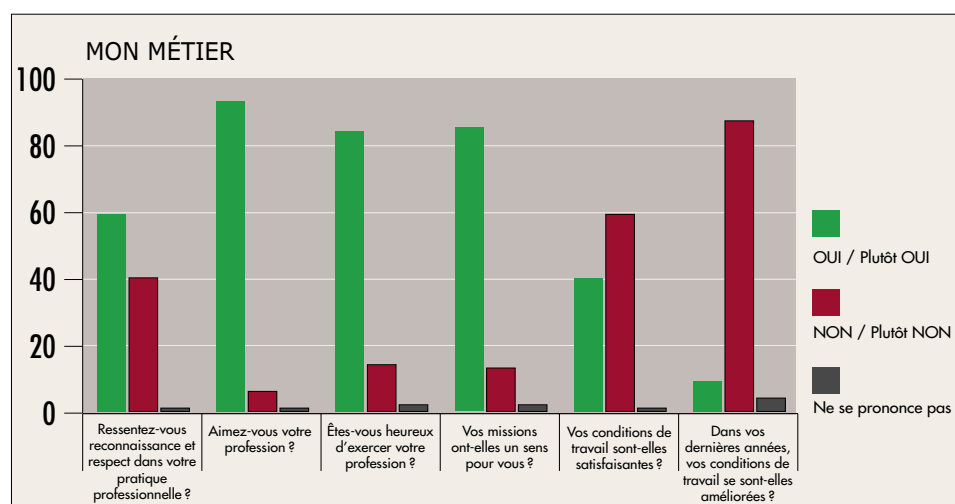


Joël LAMOISE
secrétaire national,
commission Métier

1. Mon métier

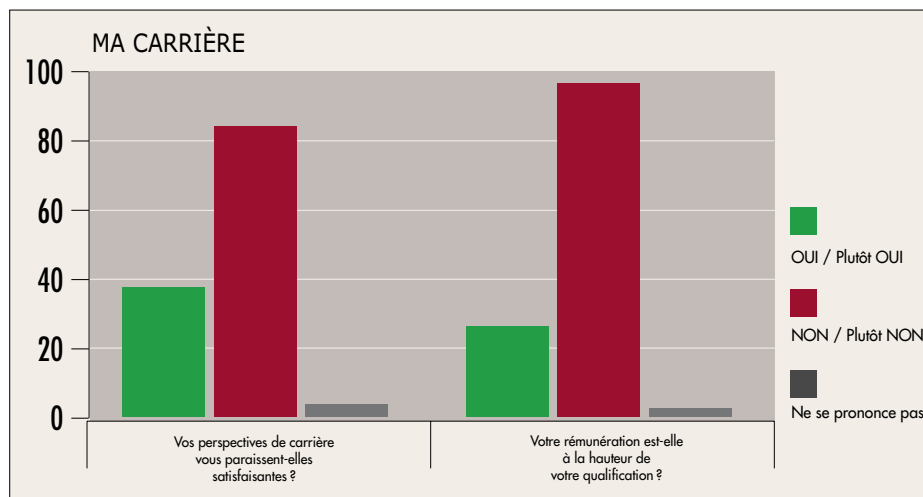
Aucune incohérence dans les réponses apportées par les collègues. Les personnels de direction aiment leur métier et sont heureux de l'exercer. Mais ils sont 60 % à déclarer que leurs conditions de travail

ne sont pas bonnes, et pour presque 90 % d'entre eux, qu'elles ne se sont pas améliorées. Cette dégradation est très importante et s'est encore amplifiée : en 2017, ils étaient déjà 83 % à le signaler.



2. Ma carrière

Le SNPDEN-UNSA s'est doté de mandats forts concernant l'évolution des carrières des personnels de direction, devant prendre en compte « l'évolution du métier, l'accroissement des responsabilités et les exigences de plus en plus fortes dans le pilotage et la conduite des réformes en cours »⁽²⁾. En complément, notre dernier Conseil Syndical National a adopté une motion rappelant que « le PPCR ne peut être une excuse pour remettre indéfiniment la réflexion promise après le classement de 2016. [...] Le CSN souhaite que la DGRH prenne en compte sans attendre la nécessité de corréler l'évolution de carrière des personnels de direction avec une augmentation progressive de rémunération ».



En ce qui concerne les perspectives de carrière, une réflexion doit être engagée sur « le principe et les conditions de réalisation d'une mobilité interministérielle des personnels de direction au sein de l'ensemble des fonctions

publiques et ceci dans l'optique de la mise en place de possibilités de nouvelles carrières »⁽³⁾.

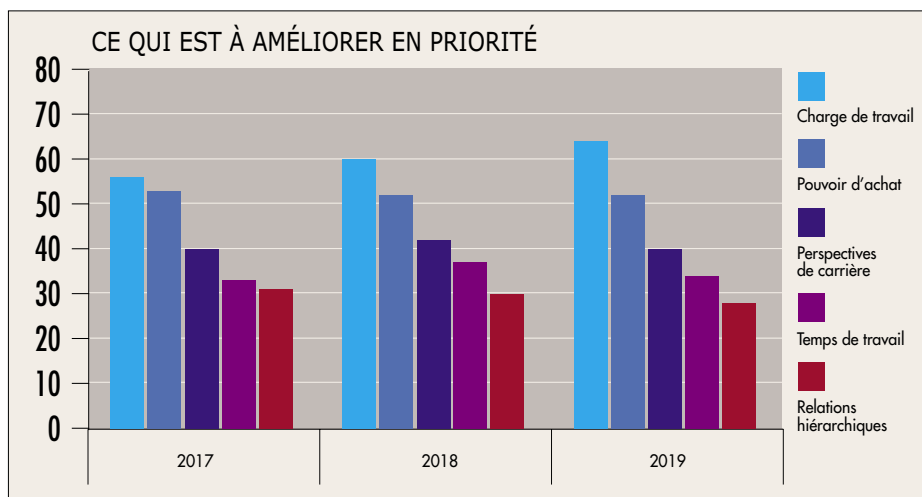
Le graphique ci-dessus indique manifestement ces urgences.



3. Ce qui est à améliorer en priorité pour les personnels de direction

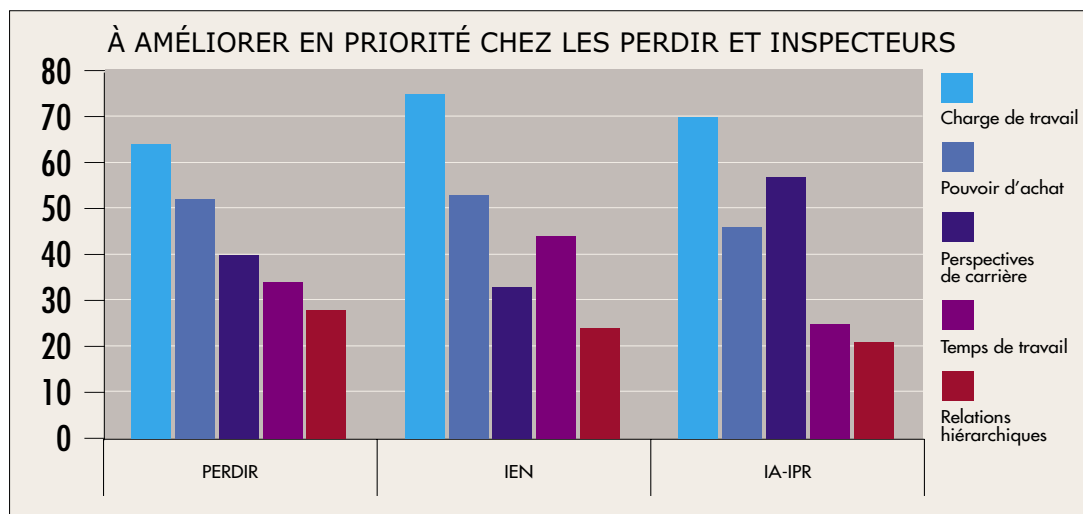
Pour ce qui concerne les conditions d'exercice de notre métier, depuis 2017, la demande de prise en compte de nos priorités se stabilise toujours autour des 5 mêmes thématiques. Pire, pour la première d'entre-elles – « la charge de travail » – les collègues l'ont encore placée en « pôle position » cette année, l'affichant comme priorité absolue. Elle progresse d'année en année, avec une augmentation de 4 points entre 2017 et 2018, puis à nouveau de 4 points dans ce dernier baromètre 2019, pour atteindre maintenant 64 %.

Malgré de bien timides expérimentations académiques de « cellules de veille » ou d'« accompagnement des personnels de direction », le graphique suivant, en complément de l'analyse faite au point 1 (Mon métier), démontre l'expression d'un véritable mal-être des personnels de direction dans leur travail.



4. Ce qui est améliorer en priorité pour les personnels de direction et les inspecteurs

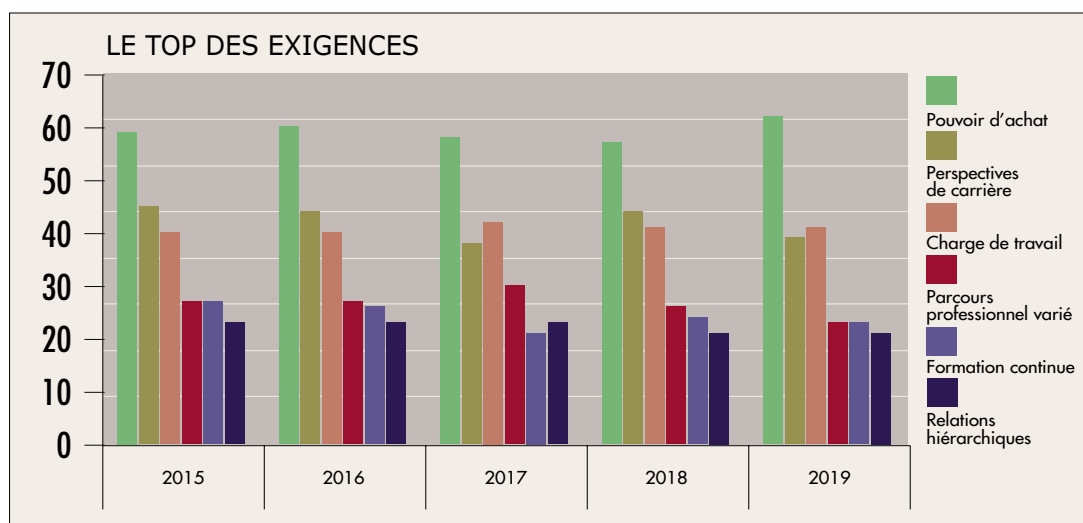
Il est toujours intéressant de comparer nos priorités avec celles affichées par les inspecteurs (IEN et IA-IPR) et de constater que la priorité absolue est la même pour tous : face à l'aggravation de notre charge de travail, nous revendiquons tous la prise en compte de l'amélioration de nos conditions de travail.



5. Le top 6 des exigences

Depuis 5 ans, un même constat : l'exigence prioritaire des personnels de direction concerne l'amélioration de leur pouvoir d'achat.

Mais aussi un deuxième constat : depuis plusieurs années, nous alertons et portons mandat sur l'accroissement de notre charge de travail dégradant nos conditions de travail, ainsi que voté à l'unanimité par notre conseil syndical national de janvier 2019 : « Il n'est, en effet, plus acceptable qu'un rectorat ne se saisisse en aucune façon de ce sujet. La lutte contre l'épuisement professionnel des personnels de direction doit devenir un axe de travail prioritaire »⁽⁴⁾.



Enfin, nous ne pouvons que condamner le fait que nos relations avec notre hiérarchie soient toujours aussi dégradées pour plus de 20 % des répondants. Notre Livre Blanc 2014 en faisait déjà état : « ce qui pèse le plus sur les conditions d'exercice du métier est sans conteste pour une majorité de personnels de direction les injonctions des tutelles... et cela depuis au moins 10 ans, avec une aggravation d'environ 2 points entre 2003 et 2013 ». En 2019, aucun changement puisque le 7^e baromètre UNSA-Éducation place encore l'amélioration des relations hiérarchiques dans son top 6 de nos exigences. □

1 La totalité des résultats peut se retrouver sur : <http://www.unsa-education.com/7eme-barometre-UNSA-des-metiers-de-l-education-Rupture-de-la-confiance>.

2 Congrès de Colmar, motion 3 présentée par la commission « carrière ».

3 Congrès de Colmar, motion 8 présentée par la commission « carrière ».

4 Conseil Syndical National de janvier 2019, motion 3 présentée par la commission « métier ».



Où en est-on des c

L'actualité de l'Éducation nationale est riche et on peut même dire que des chantiers sont ouverts sur tous les fronts par le ministère. Les 29, 30 et 31 janvier 2019, la commission Éducation & Pédagogie du CSN a réuni 47 participants, représentant 24 académies, sous la présidence de Sylvie Pénicaut, secrétaire académique de Nice. Elle était animée par Lysiane Gervais et Gwenaël Surel, secrétaires nationaux, Olivier Beaufrère, Audrey Chanonat et Philippe Debray, membres de la commission Éducation & Pédagogie de l'Exécutif Syndical National.

À partir des contributions envoyées par 14 académies, la commission a proposé 9 motions : sur l'école inclusive, devoirs faits, 4 sur la réforme du LGT, 1 sur la rénovation de la voie professionnelle, et 1 sur Parcoursup. Une motion concernant la formation professionnelle initiale et par apprentissage dans les lycées publics a été ajoutée pour répondre aux préoccupations fortes des participants à la commission pédagogie. Grâce aux 129 interventions dans la salle, les débats ont été contradictoires, fructueux et ont permis d'aboutir à des textes les plus inclusifs possibles. Pour rappel, ces motions sont consultables sur le site du SNPDEN ou dans Direction 263.

Quatre mois après, nous nous proposons de faire le point sur la plupart des chantiers abordés en janvier pour constater les marges d'évolution déjà acquises et celles qui restent encore à conquérir.

Thème 1 École inclusive

(Académies contributrices : Amiens, Bordeaux, Caen, Limoges, Nice, Strasbourg, Lille, Toulouse, Poitiers, Lyon.)



Lysiane GERVAIS



Gwenaël SUREL

secrétaires nationaux
Éducation & pédagogie

L'accompagnement des dispositifs pour les élèves à besoins particuliers est une réflexion ouverte et continue dans toutes les académies. Suite à la loi du 11 février 2005 (loi n° 2005-102, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées), l'inflation des

hantiers en cours ?

situations de la prise en charge de la scolarisation en milieu ordinaire est arrivée à un possible point de rupture dans les établissements scolaires du second degré.

En effet, nous déplorons que, bien souvent, la prise en charge d'élèves en réelle difficulté se fasse en milieu ordinaire faute de places en SEGPA, ULIS, IME ITEP ou autre UPE2A. En l'occurrence, ni ces élèves, ni les établissements ne sont aidés et chacun fait comme il peut !

Nous déplorons aussi l'absence de moyens et les notifications d'inscriptions des directions académiques sans concertation avec les personnels de direction.

Dans le cadre de l'expérimentation du PIAL (Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés), le ministère informe que « le focus de la compensation est déplacé vers celui de l'organisation pédagogique » par une :

- coordination des moyens d'accompagnement en pôle, dans une organisation plus globale des aides humaines ou simplement d'heures attribuées aux EPLE, pédagogiques, éducatives et thérapeutiques ;
- mobilisation de tous les enseignants pour identifier les besoins des élèves et mettre en œuvre les réponses adéquates au niveau de la classe, mais aussi de l'établissement.

Les propositions issues de la concertation « Ensemble pour l'école inclusive », engagée en octobre dernier, ont été présentées à Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la

Jeunesse, et Sophie Cluzel, secrétaire d'État chargée des Personnes handicapées, le lundi 11 février 2019.

3 points étaient à l'ordre du jour.

- Renouer la confiance avec les familles.
- Soutenir les enseignants et, plus globalement, l'équipe éducative avec l'appui des professionnels du secteur médico-social.
- Revaloriser le métier d'accompagnant et reconnaître sa place au sein de la communauté éducative.

Lors du débat à l'Assemblée nationale du 31 janvier, le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a avancé les premières pistes pour faire progresser l'accueil et l'accompagnement des élèves.

- À partir de juillet 2019, les accompagnants ne seront plus recrutés en contrats aidés. Ils seront recrutés en CDD de trois ans, renouvelable une fois, ensuite transformé en CDI. Le statut des accompagnants devient pérenne et harmonisé sur tout le territoire.
- Ces accompagnants bénéficieront d'une formation continue de 60 heures par an.
- D'autres propositions issues de cette large concertation seront toutes analysées par les ministères concernés pour en évaluer l'impact et définir leurs conditions de mises en œuvre.
- Un plan d'action détaillant l'ensemble des mesures retenues sera présenté courant mars. Il permet-

tra aussi de prendre en compte les contributions issues du Grand débat national.

Dans les académies, les premières réunions d'information aux personnels de direction semblent aller dans le bon sens : la mise en place des PIAL a pour objectif essentiel d'anticiper l'accompagnement des élèves et de disposer d'un vivier opérationnel d'AESH dès la rentrée, avec possibilité d'adapter, en accord avec la famille, la quotité d'accompagnement fixée par la MDPH.

Ce projet du ministère interroge fortement les acteurs de terrain quant à l'efficacité du système, et sur la volonté affichée de ne tenir compte que des attentes unilatérales des parents des enfants concernés. Par ailleurs, si les deux idées forces de ces PIAL (J.-M. Blanquer 18 juillet 2018) sont de « faire exister la communauté éducative » et « renforcer la synergie de tous les intervenants », il est facile de deviner qui, une fois de plus, va être à la manœuvre.

Enfin, et surtout, la formation des personnels enseignants doit intégrer le paramètre de l'école inclusive dans la formation initiale et continue : la première inclusion se fait **DANS** la classe.

Thème 2 Devoirs faits

(Bordeaux, Lille, Nice, Strasbourg, Paris)

Le dispositif Devoirs faits a fait l'objet de nombreux écrits de la part du SNPDEN, notamment lors du CSN de janvier 2018 et aussi, au Congrès de Colmar en mai 2018.

Dans la motion 5 du Congrès sur le travail personnel des élèves, nous demandions déjà pour le dispositif Devoirs faits, qu'un « financement fléché connu avant la fin de l'année scolaire précédente, de façon à intégrer les heures dans l'emploi du temps des élèves et des professeurs soit attribué à l'établissement », de façon à ce que la mise en œuvre de ce dispositif se fasse dans le cadre de l'autonomie de l'établissement et en fonction des spécificités et des projets locaux.

Un certain nombre de DSDEN ont entendu cette demande, à la fois d'autonomie et de financement anticipé, mais il reste encore des départements où il n'en est rien. C'est pourquoi nous avons lors du CSN de janvier réitéré cette demande dans la motion 2 votée à l'unanimité.

Avant d'aborder les différentes réformes des lycées, nous souhaitons, en préambule, rappeler le deuxième mandat d'action de Colmar qui reste encore et toujours d'actualité et dont nous nous sommes inspirés pour la construction des motions.

RÉFORMES PÉDAGOGIQUES

Les réformes pédagogiques en cours affirment s'inscrire dans une démarche de cohérence et de simplification. Le SNPDEN-UNSA veillera à ce que leur mise en œuvre aboutisse effectivement à cet objectif.

- **S'agissant des réformes des différentes voies de formation en lycée, l'autonomie de l'établissement prévue à l'article R. 421-2 du Code de l'éducation, devra être entièrement respectée notamment pour l'organisation des enseignements, qu'il s'agisse de mixité des publics, de la constitution des classes, des groupes et des combinaisons de spécialités.**
- **En ce qui concerne les certifications, le SNPDEN-UNSA soutiendra tout ce qui ira dans le sens d'un allègement et d'une simplification du déroulé des épreuves.**

Thème 3 Réforme du lycée voie générale et technologique

(Bordeaux, Grenoble, Paris, Toulouse, Nice, Lille, Strasbourg, Caen, Lyon, Montpellier, Poitiers)

Au CSN de janvier 2019, la plupart des contributions des académies s'accordaient pour dénoncer une réforme mise en place à marche forcée. La publication tardive des textes et des pro-

grammes et la formation précipitée des enseignants à venir permettront-elles une appropriation suffisante de la philosophie de la réforme ?

Comme le note entre autres, Rouen, les éléments n'arrivent que tardivement, au compte-gouttes.

Par ailleurs, les enseignements de spécialité, sauf pour les formations très sélectives, n'ont pas vocation à déterminer les orientations post-bac. Pour autant, les familles, surtout les plus favorisées, sont très souvent inquiètes que leurs enfants « ratent » le bon choix de combinaisons, donc ratent la bonne formation. Et s'il est louable, le choix du tout à la carte mis en avant par le ministre n'est pas sans poser des problèmes concrets de mise en œuvre. Nous estimons par conséquent, que des abondements de moyens sont légitimes en application de l'arrêté du 16 juillet 2018, si en juin, les moyens sont insuffisants pour ouvrir le nombre de groupes des spécialités nécessaires au bon fonctionnement des lycées.

Quelles seront alors les modalités de prise en compte des demandes non satisfaites des familles ? Selon l'enquête lancée par le SNPDEN en mars 2019, 93 % de nos collègues estimaient n'avoir aucune communication de la part du rectorat à ce sujet.

Quid des sept enseignements de spécialités définis par le ministre comme devant figurer dans tous les établissements ? Certes, 81 % des collègues de lycée (enquête SNPDEN mars 2019 sur un échantillon représentatif d'adhérents, soit 377 lycées répartis dans toutes les académies) sont satisfaits de l'implantation des enseignements de spécialité dans l'établissement qu'ils dirigent. Cependant, on constate que sur certains territoires plutôt ruraux, des établissements n'ont à leur carte, que cinq spécialités. Du coup, ils sont sollicités pour une mutualisation avec un risque de mise en concurrence. La mutualisation existe aussi pour les grands centres urbains. Et dans ce domaine, aussi, nous souhaitons avec Paris, dire qu'il ne peut y avoir d'automatisme, que les choses doivent être discutées, concertées.

Ce sont ces questionnements qui ont amené la motion 3 sur les enseignements de spécialité.

Pourtant, pour que la réforme du lycée réussisse pleinement, il est indispensable que les difficultés de mise en œuvre qui se font jour soient levées.

Or, nous constatons en janvier, que de nombreuses questions posées au ministère restaient en attente de réponses et généraient incertitudes et interrogations aux équipes de direction des lycées : la question de la structuration des enseignements de spécialité, la question des moyens supplémentaires nécessaires, celle encore de la faisabilité des EDT et celle enfin de la formation et plus largement des corps d'inspection. Ces quatre points ont fait l'objet de motions dans le cadre du CSN.

Certes, par la sollicitation sans relâche des services ministériels, le SNPDEN a obtenu un certain nombre d'avancées significatives parmi lesquelles :

- l'amendement intégré à la demande du SNPDEN dans la note de service du 26 septembre 2018, garantissant l'inscription des élèves en classe de première « selon les spécificités d'organisation de l'établissement » ;
- des enseignements et spécialités « partageables » pour tenir compte, dans le cadre de l'autonomie des établissements, de la nécessaire di-



mension « ressources humaines », dans une perspective de préservation des postes ;

- le maintien de l'esprit initial du format (pas plus de 2 heures) des épreuves du contrôle continu.

À ce jour, des demandes sont toujours sans réponse et le SNPDEN a réécrit au ministre à plusieurs reprises pour lui demander de statuer (la dernière en date : lettre du 9 avril 2019).

Les moyens au lycée deviennent, comme c'est le cas depuis quelques années au collège, faciles à calculer : le nombre de groupe de 35 élèves x 36,5 heures en seconde et x 36 heures en première.

Dans les 36 heures, en 1^{re}, on compte une partie tronc commun 16 heures + ES 12 heures + 8 heures de marge et pour les secondes 26,5 + 12 de marge.

Or, cette marge qu'on appelle aussi autonomie est souvent guidée voire bridée (cf. motion n° 1 congrès de Colmar « la marge et l'autonomie ») : elle sert en effet souvent à financer les options ou indications de dédoublement contenues dans les programmes.

Pour la Réunion, les dotations des DGH doivent absolument tenir compte des

enseignements de spécialité nécessitant des dédoublements d'effectifs (TP), dédoublements qui ne peuvent pas être exclusivement financés par les 8 heures prévues dans les grilles.

Aussi, le financement des options inscrites à la carte académique leur confère un caractère obligatoire et par conséquent doit faire l'objet d'un financement obligatoire.

Nous demandions aussi dans la motion 4, votée à l'unanimité, qu'une attention particulière soit portée aux petits établissements et aux territoires ruraux.

Ainsi, à structure égale, seuls 51 % des collègues (enquête SNPDEN mars 2019) pensent être aujourd'hui en capacité de mettre correctement en œuvre la réforme de la voie GT à la rentrée, notamment parce que les options facultatives n'ont pas été financées (40 %) ou seulement partiellement (43 %). Il en résulte qu'en fonction de l'académie où l'on se trouve et des options à la carte, 12 à 25 heures de la marge, normalement consacrées au dédoublement sont utilisées pour mettre en place ces options. En creux, ces heures manquent à la fin dans les établissements.

Nous continuons à revendiquer une cohérence territoriale des moyens attribués dans le cadre d'une utilisation efficiente et rationnelle.

La multiplication théorique des choix de combinaisons (7 enseignements de spécialité, c'est 35 combinaisons possibles en première, pour 9 c'est 84 combinaisons possibles) et les premières simulations que nous avons pu conduire montrent un accroissement considérable des plages horaires à aligner dans les emplois du temps de première (de 30 à 55 %) et en terminale (de 50 à 60 %). Si le SNPDEN-UNSA est favorable à la suppression des filières, les personnels de direction, acteurs de terrain, s'inquiètent de la réalisation dans de bonnes conditions des emplois du temps pour les rentrées 2019 et 2020.

La faisabilité, l'impact sur les postes enseignants, la cohérence pédagogique des EDT, sont liés aux particularismes locaux (moyens de la DGH, répartition entre les disciplines, nombre de demi-journées d'ouverture, transport scolaire, nombre de salles spécialisées ou

non, contraintes des professeurs, capacité d'accueil de la demi-pension...).

Le SNPDEN avait déjà écrit au ministre en octobre 2018 pour l'alerter sur ce sujet.

« Il nous apparaît donc indispensable qu'à ce stade soit menée une étude d'impact de manière à permettre de recenser les difficultés techniques de mise en œuvre afin de pouvoir y pallier dès à présent. Ainsi il est souhaitable qu'un groupe d'experts (proviseurs, proviseurs adjoints) puisse, à partir de bases réelles d'établissements (divisions, séries, DHG, dotation en professeurs, répartition des services, vœux exprimés par ces derniers, locaux...), construire des emplois du temps sur la base des nouvelles spécialités et modalités d'organisation en seconde, première et terminale. »

Au jour du CSN de janvier, nous attendions toujours des réponses à ce courrier et avons rédigé la motion 5 dans ce sens. Hélas, nous déplorons qu'au moment où nous écrivons ces lignes, les personnels de direction restent seuls devant cette difficulté majeure et malgré nos demandes tant au niveau national qu'académique, à ce jour, nous avons très peu d'étude d'impact au sujet de la mise en œuvre des EDT à la rentrée 2019.

Suite aux prises de contact par le SNPDEN avec les sociétés de logiciels d'EDT, force est de constater que si nous allons pouvoir aménager des EDT corrects pour cette rentrée 2019, qu'en sera-t-il à la rentrée 2020 ?

Une fois de plus, la réussite de la rentrée sera entre les mains des directions des établissements.

L'accompagnement des réformes, que constitue la formation, peine encore à se mettre en place dans les académies du fait de l'arrivée tardive des textes. Nice ou encore Lille dénonçaient ces manques en janvier. Paris aussi réclamait de la formation.

Dans d'autres académies, il nous remontait que des inspecteurs zélés transmettaient des documents pour « conseiller » des associations d'enseignements de spécialité qui seraient indispensables à la réussite des élèves dans le supérieur, allant à l'encontre des recommandations des deux ministres de l'Éducation



nationale et de l'Enseignement supérieur. Des préconisations de répartition d'heures entre les différentes disciplines de spécialité ont pu aussi être suggérées ici et là. C'est ce que dénonçait la motion 6 écrite au CSN.

Il va sans dire que les chefs d'établissements ne sauraient tenir compte de ces conseils même si la volonté affichée est de leur venir en aide. Ils connaissent le potentiel humain dont ils disposent dans leurs établissements et souhaitent travailler de concert avec les corps d'inspection.



CE QUI RESTE ENCORE DE NOS REVENDICATIONS

Les demandes écrites faites au ministre dans le courrier qui lui a été adressé le 9 avril 2019 sont les suivantes. « Afin de répondre aux légitimes interrogations de nos collègues, nous souhaiterions donc obtenir des assurances sur :

- 1. Le respect par les services académiques des instructions nationales. Il n'est en effet pas acceptable que, par exemple, des responsables pédagogiques académiques décident de leur seule initiative que, pour l'enseignement scientifique, 25 % de l'horaire soit attribué aux professeurs de mathématiques ou que des options soient obligatoirement ouvertes en terminale l'année suivante... sans que les financements de celles-ci ne soient même étudiés !*
- 2. L'accompagnement des EPLE par les services rectoraux, par une dotation complémentaire quand cela s'avérera nécessaire. Ce serait notamment le cas pour :*
 - faire face aux surcoûts de structure engendrés par une augmentation du nombre de groupes de spécialité et/ou de combinaisons offertes pour mieux répondre aux souhaits des familles, notamment si celles-ci en cas de désaccord obtiennent finalement satisfaction dans le cadre d'un recours académique (pour autant, un soutien par les autorités académiques des décisions prises par l'établissement, constituerait la modalité de traitement la plus cohérente en la matière) ;*
 - assurer la continuité des enseignements optionnels, plus particulièrement dans les académies qui ne les ont pas ou plus financés ;*
 - une prise en charge institutionnelle du paiement des frais d'inscription au CNED pour les élèves qui voudront*

suivre un enseignement de spécialité n'existant pas dans leur lycée et ne faisant l'objet d'aucune convention inter-établissements ;

- l'accompagnement pratique des établissements qui, par leur volonté d'offrir une très large palette de choix aux familles, se trouveraient en difficulté pour la réalisation d'un emploi du temps que complexifient les réformes engagées. En effet, malgré votre soutien à notre demande « d'étude d'impact » lors du GNPD du mois d'octobre 2018, l'interrogation quant à la faisabilité demeure, puisque ni vos services, ni les services rectoraux, ne sont encore parvenus, à ce stade, par des simulations, à vérifier la faisabilité des emplois du temps ;*
- la mise à disposition d'un outil informatique, fiable, ergonomique, efficient, en interface avec les logiciels privés d'EDT majoritairement utilisés par les lycées, ou les tableurs les plus courants (format CSV), qui permette de préparer une rentrée sereine afin d'anticiper les trinômes, puis binômes d'enseignements de spécialité. L'application SIÈCLE Orientation et ses outils connexes, proposés pour le suivi de l'orientation, ne paraissent pas pouvoir être efficacement utilisés à ce titre.*

Enfin, alors que des organisations syndicales enseignantes brandissent la menace d'actions pour perturber le baccalauréat, les personnels de direction se trouvent en première ligne pour faire face aux nouveaux modes d'actions illégaux des enseignants (20/20, refus de participation aux conseils de classe, démission des professeurs principaux...), et sont parfois mis gravement en accusation lorsqu'ils tentent de faire respecter les règles. Nous souhaitons, de la part des autorités académiques, une réaction ferme et claire concernant ces actions qui nuisent gravement au bon fonctionnement des établissements. »

Thème 4 Rénovation de la voie professionnelle

(Lille, Nice, Grenoble, Lyon et Nantes)

Le SNPDEN-UNSA rappelle son grand attachement à la voie professionnelle. La question avait déjà été abordée à Colmar avec le vote de trois motions sur le LP ainsi qu'une motion mixte faite avec la commission métier parce que cette question impacte la gouvernance pédagogique et politique des proviseurs.

Depuis la promulgation de la loi pour la Liberté de choisir son avenir professionnel, et de la fin de la régulation par les régions de la carte des formations professionnelles initiales par apprentissage, le danger existe de la fragilisation des lycées publics, en particulier concernant la question de l'apprentissage.

Au regard des échanges au sein de la commission, il apparaîtrait que les organisations des CFA/GRETA soient disparates d'une académie à l'autre. Après discussion, il nous a semblé essentiel, bien qu'ayant prévu une réunion de la commission mixte de travail début mars, de faire un point d'étape débouchant sur la motion 7 votée à l'unanimité.

La commission mixte pédagogie et métier s'est réunie à deux re-

prises, les 12 mars et 22 mai: un glossaire sur l'apprentissage a ainsi été créé, définissant tout le vocabulaire de ce domaine ainsi qu'un document Power Point présentant les différentes possibilités académiques de mise en place de l'apprentissage et les avantages ou inconvénients pour les établissements (à retrouver pour nos adhérents dans la boîte à outils de la réforme du bac sur le site SNPDEN).

La rénovation de la voie professionnelle se met en place à la rentrée 2019 seulement en seconde et en 1^{re} année de CAP.

Des contributions des académies, il ressortait là encore en janvier, le regret du caractère trop rapide de la mise en place de la réforme qui empêche une réflexion pédagogique de fond et l'appropriation des programmes. Par exemple, de nombreuses interrogations pédagogiques et didactiques subsistaient entre autres sur le chef-d'œuvre et la co-intervention.

D'ailleurs, en cette fin du premier mois de l'année, nous attendions toujours la publication de ces programmes, intervenue seulement en mars !

Nous continuons à être vigilants sur la mise en place et sur un véritable accompagnement des enseignants par les corps d'inspection.

Les mandats du congrès d'Avignon avaient appelé à une seconde reposant sur des champs professionnels permettant de construire un projet d'orientation réfléchi et cohérent pour des élèves qui arrivent au lycée de plus en plus jeunes. Le projet présenté par la réforme nous agréait à condition que les élèves puissent effectivement choisir leur spécialité vers le cycle première/terminale, dans le cadre des contraintes de l'établissement.

Ce fut l'objet de la motion 8, également votée favorablement par l'ensemble du CSN.

Thème 5 *Parcoursup*

Après une analyse des dysfonctionnements de la première année de *Parcoursup*, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation a pris en compte plusieurs des éléments portés par le SNPDEN et la fédération de l'UNSA.

Les points repris sont :

- le calendrier resserré ;
- l'entrée de nouvelles formations dans *Parcoursup* ;
- la possibilité de valider « automatiquement » un vœu après les épreuves écrites du baccalauréat ;
- l'indication du dernier intégré/appelé pour mieux suivre ses chances.

Il restait de notre point de vue, en janvier, un certain nombre de points à aborder, qui figuraient dans la motion 9, à savoir, que la fiche Avenir soit réellement simplifiée comme cela a été annoncé, que l'articulation et la cohérence entre les enseignements du lycée et les choix d'orientation en études supérieures soient explicitées et que les critères d'admission et de classement dans l'enseignement supérieur soient transparents et connus.

Un bilan complet sera établi à la rentrée.

LE BAC 2021 : UN DERNIER CHANTIER ET NON DES MOINDRES, À NOUS DE NOUS EN SAISIR !

Pour simplifier la tâche de nos adhérents, la commission Éducation et Pédagogie du SNPDEN a égrainé dans le tableau ci-après, les différents moments des nouveaux bacs général et technologique sur deux ans, ainsi que le type d'épreuves et les coefficients.



LE BACCALAURÉAT 2021

		ELÈVE BAC GÉNÉRAL	ELÈVE BAC TECHNOLOGIQUE	MODALITÉS D'ÉPREUVES	COEFFICIENT
PREMIÈRE 2019-2020	2 ^e trimestre :	Histoire géo 2h LVA 1h LVB 1h	Idem + Mathématiques 2h	Epreuves communes de contrôle continu	1/3 de 5 1/3 de 5 1/3 de 5 1/3 de 5
	3 ^e trimestre :	Histoire géo 2h LVA 1h30 LVB 1h30 Enseignement scientifique 2h Enseignement de spécialité 2h	Histoire géo 2h LVA 1h30 LVB 1h30 Mathématiques 2h Enseignement de spécialité 2h	Epreuves communes de contrôle continu	1/3 de 5 1/3 de 5 1/3 de 5 1/2 de 5 G -1/3 de 5T 5
	Fin juin	Français écrit 4h Français oral 20'	Idem	Epreuves ponctuelles	5 5
	Tout au long de l'année	Toutes les matières	Idem	Contrôle continu	1/2 de 5
TERMINALE 2020-2021	Avant les vacances de printemps	Enseignement de spécialité 2h Enseignement de spécialité 2h		Epreuves ponctuelles	16 16
	Après les vacances de printemps	Histoire géo 2h LVA 2h + 10' oral LVB 2h + 10' oral Enseignement scientifique 2h EPS	Histoire géo 2h LVA 2h + 10' oral ETLV* LVB 2h + 10' oral Mathématiques 2h	Epreuves communes de contrôle continu	1/3 de 5 1/3 de 5 1/3 de 5 1/2 de 5 G -1/3 de 5T 5
	Fin juin	Philo 4 h Grand oral	Idem	Epreuves ponctuelles	8G/4T 10G/14T
	Tout au long de l'année	Toutes les matières	Idem	Contrôle continu	1/2 de 5

*ETLV : Enseignement technologique en langue vivante. Sur les E3C, voir BO n°17 du 25 avril 2019

Le constat immédiat qui s'impose à nous est que, si nous n'y prenons pas garde, les établissements risquent d'être en examens permanents, dès le deuxième trimestre de la première, alors que nous sommes dans le cadre d'un contrôle continu. Par conséquent, les épreuves « blanches » ne s'imposent plus, hormis, peut-être (si l'établissement le décide) le français, la philo et les deux épreuves de spécialité.

Aussi, autre constat éclairant qui aide à mettre en perspective l'importance de ces épreuves : chaque E3C compte pour 1/3 la plupart du temps soit 1,66 de coefficient !

Par ailleurs, nous avons modifié ce tableau par rapport à la première version envoyée par la LDD 882, car nous avons été destinataires des nouvelles informations concernant la date de passation des deux enseignements de spécialité. Celle-ci se déroulerait avant les vacances de printemps afin que les résultats puissent être intégrés dans *Parcoursup*. La dernière série E3C interviendrait quant à elle juste après lesdites vacances pour « encourager » l'assiduité des élèves le plus longtemps possible !

Ces constats nous amènent à vous proposer des modalités d'organisation les plus simples possibles en conformité avec les textes.

LES MODALITÉS DES E3C PRÉCONISÉES PAR LE SNPDEN

Arrêté du 16 juillet 2018 Article 4 – « L'organisation des épreuves communes de contrôle continu relève de chaque établissement scolaire, qui en détermine les modalités d'organisation. »

Au bac 2021, les élèves se verront attribuer une note de contrôle continu comptant pour 40 % de la note moyenne obtenue à l'examen par le candidat. Cette note est composée de 10 % de contrôle continu de toutes les matières, tout au long des deux années, et des notes pour 30 % issues des épreuves communes de contrôle continu.

Nous sommes donc bien dans le cadre d'une évaluation en continu et chaque professeur, en fonction de son avancée, va pouvoir donner le sujet, pris dans la banque nationale « COMMUNE », qu'il souhaite à ses élèves.

- Chaque établissement détermine dans son calendrier de début d'année, ses semaines d'E3C, en fonction de la tenue des commissions académiques d'harmonisation et informe la communauté scolaire en CA.
- Chaque professeur concerné renseigne la direction du créneau rete-

nu dans cette semaine (jour et heure) pour l'évaluation sur son temps de cours.

- Le secrétariat émet des convocations et remet au professeur des feuilles d'examen spéciales « Santorin » (Scanner livré à terme dans tous les établissements scolaires pour permettre l'anonymisation automatique des copies).
- Une fois l'évaluation terminée, les copies sont déposées au secrétariat pour anonymisation.
- Dès que ce travail est terminé, les copies sont envoyées sur Cyclades vers le professeur qui doit corriger et rentrer la note dans la même application.

Dans tous les cas, (cf. LDD 882), 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, pur, et non sur des modalités qui privilégient le contrôle sur les temps d'apprentissage. □

De l'art typiquement français de ne pas évaluer ce que l'on devrait évaluer au collège

L'assouplissement de la réforme du collège de 2016 a provoqué de vives émotions parmi les communautés enseignantes des établissements. « Pourquoi avoir tant travaillé pour mettre en place une réforme et revenir en arrière tout aussitôt ? », « À quoi a servi notre travail ? », « Nous avons eu raison d'attendre et de ne pas faire... ». Ces réactions, entendues fréquemment, doivent nous encourager à nous interroger sur l'évaluation qui a été faite de cette réforme (ou pas ?) et, plus globalement, sur celles du système éducatif et du collège depuis 1975. Surtout, quelle gouvernance et quelles méthodes pour mesurer les acquis des élèves et agir en conséquence sur les processus éducatifs ?



Audrey CHANONAT
ESN - Commission
Éducation & Pédagogie

Dès lors que l'on s'intéresse au pilotage et à la question de l'évaluation dans l'éducation, les chercheurs ont tendance à concentrer leur regard sur les enjeux liés aux réformes et aux questions de gouvernance et de régulation du système éducatif (Olivier Rey, 2016). De nombreuses études depuis une quinzaine d'années scrutent ainsi les modes de fonctionnement des gouvernements et la manière dont ils impulsent et conduisent les réformes. Leurs impacts se mesurent inévitablement, puisqu'il s'agit de politiques publiques, en termes de résultats.

Que nous disent ces études des performances du collège français ?

Le premier aspect que l'on retient aisément est celui des grandes enquêtes internationales dont les plus connues sont *PISA* et *TIMSS/TIMSS Advanced*. C'est souvent une interprétation réductrice qui est présentée au grand public, sous la forme

de palmarès internationaux, alors qu'elles regorgent d'informations riches sur les élèves et les contextes d'apprentissage, dans la classe, l'établissement ou même en termes de politiques éducatives.

Les enquêtes *PISA* concernent l'ensemble des élèves dont l'âge est compris entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois, quelle que soit la place qu'ils occupent dans le système – en France, à la fin de la scolarité obligatoire. Les enquêtes *TIMSS* concernent les élèves qui sont dans leur quatrième ou huitième année de scolarité (pour nous, élèves de CM1 et de quatrième). *TIMSS Advanced* cible les élèves en fin d'études secondaires scientifiques. *PISA* évalue la « littératie » (scientifique, mathématiques et compréhension de l'écrit). *TIMSS* se positionne sur ce que savent et ce que savent faire les élèves relativement à un niveau scolaire donné et nous renseigne sur la qualité de la formation délivrée.

FOCUS SUR LES ENQUÊTES INTERNATIONALES

« Ces enquêtes ne sont pas nées en 2000 avec *PISA* mais au cœur de la Guerre froide. Dans les années 1950, un groupe de chercheurs fous rêve, en effet, de créer un « laboratoire mondial géant » pour évaluer les pratiques enseignantes et mettre en évidence celles qui conduisent à améliorer sensiblement les apprentissages des élèves. Mais les financements sont difficiles à réunir. C'est le lancement du satellite *Spoutnik* par les Soviétiques en 1957 qui décidera les Américains, ulcérés et en proie aux doutes sur la qualité de leur formation scolaire scientifique, à financer la première étude internationale sur les compétences des élèves en mathématiques et en sciences. Il s'agit de vérifier et de comparer la qualité du système éducatif américain. Dès lors ces grandes enquêtes sur les acquisitions des élèves s'incarneront dans des palmarès repris dans les médias du monde entier. »

- Dossier synthèse *PISA* et *TIMSS* sous la direction de Nathalie Mons, professeur émérite université de Cergy Pontoise, 2016.

Aucune enquête ne peut donner à elle seule une image fiable d'un système éducatif global, mais les conclusions générales doivent cependant être prises en compte. Sans entrer dans une analyse approfondie des chiffres, qui a déjà donné lieu à une littérature abondante, elles pointeraient le collège comme un « maillon faible » du système français. Globalement, quelles que soient les années de référence, elles montrent une stagnation, voire une dégradation du niveau des acquis des élèves dans notre pays. A ces résultats peu gratifiants qui placent la France dans la moyenne de l'OCDE, s'ajoutent les constats concernant le « déterminisme social contre lequel la France n'arriverait pas à lutter ». Ainsi, les études, dès 2006, ciblaient l'augmentation des écarts scolaires d'origine sociale entre le CE2 et le début de la 5^e et l'impossibilité de répondre aux besoins des élèves en grande difficulté (Morlaix et Suchaut, 2007).

PISA 2015, CULTURE SCIENTIFIQUE

« En mai 2015, 6 100 élèves de 15 ans scolarisés à la fois dans les collèges et lycées français ont participé à l'enquête internationale PISA, ainsi que leurs homologues de 71 autres pays.

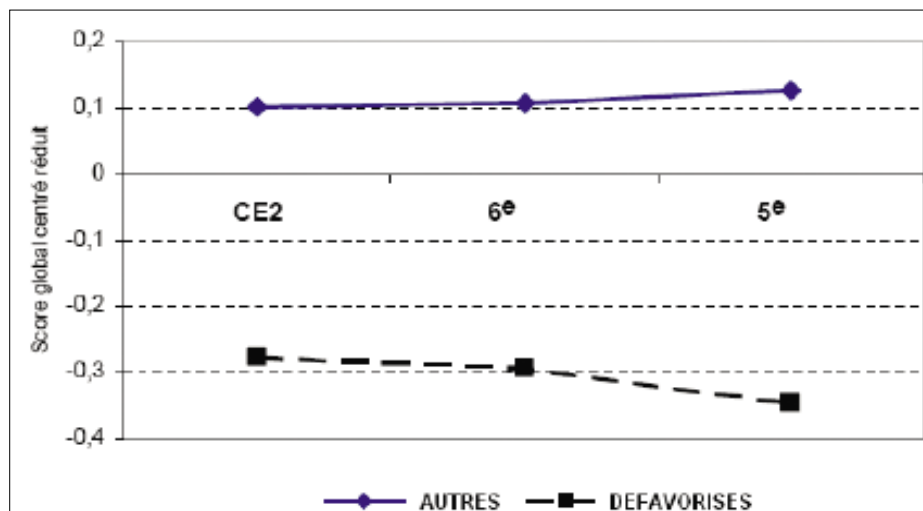
En culture scientifique, le score moyen de la France, comme celui de l'OCDE dans son ensemble, reste stable entre 2006 et 2015 et se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE.

Les élèves français interprètent mieux les données et les faits que la moyenne des pays de l'OCDE et ils obtiennent de meilleurs résultats dans les connaissances procédurales et épistémiques que dans les connaissances du contenu. Parmi les pays de l'OCDE, les résultats de la France sont les plus fortement corrélés avec le niveau socio-économique et culturel des familles. Cette corrélation est stable depuis 2006. Les élèves français de 15 ans scolarisés en lycée général et technologique obtiennent des résultats très supérieurs à la moyenne de l'OCDE. En revanche, les élèves scolarisés en lycée professionnel ou encore au collège ont un score très inférieur à cette moyenne. »

• Auteurs : Anaïs Bret, Saskia Kespaik, Léa Roussel et Irène Verlet, DEPP-B2

Or, tout se passe comme si la confrontation avec une évaluation internationale incisive dans ses résultats et préconisations, n'avait pas conduit la puissance publique à réagir vigoureusement en réorganisant son propre dispositif évaluatif, ni en réformant en profondeur le système.

standardisées. Pour autant, cet écart ne peut être nié : plusieurs dizaines de points, pour une même réalité au final... (Enquête demandée par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, décembre 2017).



Second aspect : l'évaluation finale de la performance continue à être officiellement fondée en France sur l'obtention des diplômes du second degré. Or, la crédibilité de ce type de repère a été affaiblie par les comparaisons internationales, mais aussi par des estimations contradictoires « internes », notamment en ce qui concerne le niveau de maîtrise du socle commun.

Ainsi, pour l'année 2016, les programmes étatiques budgétaires soulignent la « proportion d'élèves maîtrisant en fin de troisième les compétences 1 et 3 du socle commun » (maîtrise de la langue française et principaux éléments de mathématiques). Selon les estimations fournies par ces indicateurs, les taux d'atteinte sont compris entre 50 % et 80 %. La compétence 2 (pratique d'une langue vivante étrangère), ne serait maîtrisée que par 40 % des élèves à l'écrit et 26 % à l'oral. Pourtant, selon les mêmes documents budgétaires, analysant cette fois-ci les performances des élèves au DNB : « Toutes séries confondues, 91 % des élèves en classe de troisième présents au Diplôme national du Brevet ont validé l'ensemble des sept compétences en 2013 ». L'explication tiendrait au fait que le taux de 91 % reposerait sur une « évaluation continue tout au long du cycle », alors que le premier indicateur porterait sur des épreuves ponctuelles et

Certes, ces données pourraient être utilisées pour interroger la valeur certificative d'un examen, mais elles questionnent d'abord et avant tout sur les incohérences internes de notre propre appareil de productions chiffrées.

D'un autre côté, le système d'évaluation basé sur des indicateurs statistiques est relativement récent - une trentaine d'années tout au plus - alors que les finalités du collège et sa capacité à répondre aux besoins des élèves sont interrogées depuis longtemps, depuis la loi de 1975 créant le « collège unique ». Quelles ont été les réformes qui ont précédé celle de 2016 ?

Le premier effet de la loi de 1975 a été une augmentation massive du nombre des enfants scolarisés dans le secondaire : on passe de 1 500 000 en 1960 (Girard, Bastide, et Pourcher, 1962) à plus de 3 100 000 en 1980, pour atteindre un sommet de 3 400 000 en 1995. Dans le même temps, le taux d'accès en troisième est passé de 70 % d'une génération en 1985 à 97 % aujourd'hui.

Ce processus, inauguré dans les années soixante-dix, a marqué en France l'aboutissement de la démarche d'unification de l'enseignement secondaire commencée en 1969 par la réforme Berthoin. Dans les années qui suivent, les filières du collège Fouchet-Capelle

sont supprimées en 6^e et en 5^e. Les CET (collèges d'enseignement technique) sont transformés en LEP (lycées d'enseignement professionnel). L'architecture scolaire de notre pays gagne ainsi en clarté; elle superpose désormais trois niveaux distincts dont chacun est placé sous l'autorité d'une direction ministérielle: les écoles, les collèges, les lycées. Dès 1975, Valéry Giscard d'Estaing assigne au premier cycle de l'enseignement secondaire des finalités qui se rapprochent de ce qui constituera le « socle » de la loi de 2005. « La mise en place d'un système unique de collèges pour tous les jeunes Français constituera un moyen puissant d'égaliser leur acquis culturel. Elle devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un savoir commun, variable avec le temps et exprimant notre civilisation particulière ». Il faudra cependant attendre trente longues années avant d'y parvenir (Le collège - Bilan des résultats de l'École – 2010).

La démocratisation de l'enseignement secondaire et la suppression des filières conduisent l'institution à concevoir et à mettre en place de multiples dispositifs pédagogiques destinés à prendre en charge la difficulté scolaire qui apparaît très vite: modulation de la taille des groupes (dès 1977), tutorat (à partir de 1983), aide au travail personnel (1984), programme personnalisé de réussite éducative (PPRE, depuis 2005), accompagnement éducatif (depuis 2007). Soucieux d'assurer la meilleure équité territoriale possible, Alain Savary crée en 1981 les « Zones d'éducation prioritaire », relancées depuis en 2006 (« Réseaux ambition réussite » et « Réseaux de réussite scolaire ») et en 2014 avec les REP et les REP+. Cette politique a trouvé un prolongement à la rentrée 2009 avec le lancement des internats d'excellence, puis avec la promulgation, en juillet 2013, de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

Au final, l'histoire du collège est celle de la construction d'une école moyenne pour tous du fait de l'allongement progressif de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. **Or, le collège cumule plusieurs handicaps: il est et reste écartelé entre les deux piliers historiques que sont l'école primaire obligatoire de Jules Ferry (1882) et le lycée de Napoléon (1802).** Ainsi présenté, il ne détient

qu'une identité floue et très récente: est-il le prolongement de l'école primaire ou constitue-t-il une préparation au lycée général? L'instauration du cycle 3 après 2016 contribue de surcroît à brouiller cette limite.

De la même manière, les différentes réformes successives lui ont assigné des objectifs en apparence contradictoires: on lui demande de concilier une logique égalitaire (donner un socle culturel commun à tous) et une logique sélective qui prépare une partie des élèves seulement à la voie générale.

Enfin, il a été bâti sur le seul modèle du lycée en 1975 et le savoir commun attendu à la fin de la scolarité obligatoire n'a été défini que trente ans plus tard, par la loi du 23 avril 2005. Jean-Paul Delahaye n'hésite pas à indiquer: **« Ainsi, dans la mesure où les structures et les contenus pédagogiques qui avaient été conçus pour environ 30 % d'une classe d'âge ont été érigés en modèle pour 100 % des élèves, il est légitime de parler d'un « vice de forme initial » qui n'a pas été corrigé par les réformes successives ». Nous en subissons encore aujourd'hui les séquelles,** et cela risque de durer tant que notre réflexion ne portera pas sur les contenus des enseignements délivrés en conséquence. La décision de mettre fin en 1986 au recrutement des PEGC, enseignants bivalents, à l'origine rattachés au primaire, qui œuvraient dans le cycle court du CES Fouchet-Capelle et étaient plus habilités à prendre en charge les difficultés rencontrées par les élèves à ce stade, a confirmé l'an-

crage du collège à son aval, le lycée. D'autant que la politique menée ensuite en faveur du collège ne lui a sans doute pas donné les moyens dont il aurait eu besoin pour remplir pleinement les missions assignées: la dépense engagée pour un collégien a non seulement toujours été inférieure à ce qu'elle était pour un lycéen, mais elle a moins progressé pour les collèges (+ 47 %) que pour le second degré en général (+ 56 %) entre 1983 et 2008. C'est pour le moins paradoxal puisqu'il lui a toujours été demandé d'accueillir des populations très hétérogènes.

Qu'en a-t-il été de l'évaluation des ces diverses réformes? Comment les politiques publiques ont-elles été infléchies à la lumière des résultats obtenus? La loi du 10 juillet 1989 fixait déjà des objectifs clairs: « L'évaluation s'applique à tout le système éducatif. [...] Loin de conduire à une mise en concurrence des établissements et de leurs enseignants, elle contribue à l'amélioration du système en vérifiant la mise en œuvre des objectifs éducatifs nationaux, en les adaptant aux différents publics auxquels ils s'adressent et en opérant une régulation permanente ».

Mais, sur le terrain, les équipes se sont peu emparées de ces modalités et le moins que l'on puisse dire est que la notion d'évaluation dans l'éducation ne fait pas partie de notre patrimoine culturel ni de notre culture professionnelle. Le recueil systématique de données s'est heurté à la peur des enseignants d'en faire des « instruments de jugement et de comparaison », voire des éléments



de leur propre évaluation (ce qui est le cas, notons-le au passage, dans de nombreux pays de l'OCDE dont les bons résultats sont soulignés depuis longtemps).

Notre système scolaire est vécu de l'intérieur comme une bureaucratie qui se caractérise par une déconnexion très nette entre ce qui se passe dans les classes et les décisions émanant des bureaux ministériels. **Ce « découplage » est présenté comme une des principales raisons des difficultés rencontrées par les réformes en éducation (Rey, 2016).** D'un autre côté, tant que les enseignants auront le sentiment que les remarques du terrain ne sont ni prises en compte ni entendues, ce hiatus ne risque pas de disparaître. Si l'on rajoute le fait que les professeurs sont parfaitement conscients de la valeur des indicateurs qui sont retenus pour jauger du résultat de leur travail (taux de réussite au DNB par exemple), l'incompréhension est totale. Il est donc à priori difficile (voire impossible?) de faire consensus sur les différentes réorganisations et lois qui se sont succédées.

Alors comment le ministère les a-t-il, lui, évaluées? Comment fait-il fonctionner sa propre autorégulation? Là encore, il faut chercher longtemps pour bien définir les limites des diverses instances chargées de l'évaluation en France – et elles sont nombreuses, sans compter qu'elles ont bien souvent changé de dénomination et de périmètre d'action. Le rapport issu de la concertation sur le thème « Refondons l'école de la République », publié en octobre 2012 et précurseur de la loi de juillet 2013, a appelé à « une évaluation de l'École recrédibilisée ». Malgré ces préconisations convergentes à vingt ans d'écart, les instances qui ont

été créées par la suite sont demeurées incomplètement précisées et exercées.

La première constatation qui s'impose quant aux organismes internes d'évaluation est leur réel « éclatement » et, surtout, leur grande instabilité dans le temps. Ils ont changé trois fois en 15 ans, tant de responsables que de composition, et une nouvelle évolution est en cours avec la disparition prochaine du CNESCO. Chaque modification, liée à une alternance politique, se traduit par des degrés d'indépendance variés vis-à-vis du ministère. **Dans ces conditions, ils n'ont pas eu le temps de construire une réelle légitimité, ni de produire un corpus reconnu et accepté par tous comme base de réflexion.** Quels sont ces organismes et quelles sont leurs missions?

- Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école: créé en 2000 sur une base de 35 membres, il avait pour missions « l'expertise des évaluations produites et diffusées par le ministère, la synthèse des études et des recherches existantes, la proposition d'évaluations spécifiques ». Il a publié en 5 ans une vingtaine d'études portant sur des sujets très variés: l'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves, l'évaluation des lycées, celle des enseignants, l'orientation à la fin du collège et au lycée.
- Le Haut conseil de l'éducation lui a succédé en 2005, à l'inverse de son prédécesseur composé de membres en totalité non désignés par le ministre et pour la plupart non liés au monde de l'éducation. Ses missions étaient de « dresser chaque année un bilan des

résultats du système éducatif ». Ses champs d'expérimentation étaient plus larges que ceux du HCéé et concernaient à la fois le secondaire et le primaire.

- Le CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) a été créé 8 ans plus tard, en 2013. Décrit comme plus indépendant vis-à-vis du ministère, on lui a demandé de se positionner sur les méthodologies et les outils des évaluations conduites ainsi que sur leurs résultats. Il a choisi de fonctionner notamment sous forme de conférences consacrées à des thèmes très larges, allant de sujet nettement pédagogiques (redoublement, compréhension de la lecture) à des thèmes beaucoup plus sociétaux (mixité, citoyenneté). Mais un malaise s'est installé assez rapidement sur son positionnement: il a produit au final peu d'évaluations selon le ministère et sa mission d'appui méthodologique a été sous investie. De plus, le caractère très général de ses préconisations n'a pas répondu aux attentes, d'où sa suppression programmée et son remplacement dans le cadre de la loi Blanquer par le Conseil d'évaluation de l'école.
- La DEPP (Division de l'évaluation et de la prospective, et de la performance) assume la fonction de produire, de diffuser et d'étudier des données statistiques, le plus souvent sur des échéances annuelles (« État de l'école », « l'Éducation nationale en chiffres »). Elle est depuis 2016 le service statistique officiel du MEN et le correspondant français pour les grandes enquêtes internationales. Elle a mis en place depuis 2015 des tests standardisés de compétences des élèves, d'abord expérimentés puis généralisés en classe de 6^e depuis la rentrée scolaire 2017 et va travailler sur l'évaluation du dispositif de dédoublement des classes de CP et CE1. Elle est dépositaire d'un référentiel dont les données sont primordiales pour le futur.
- L'IGEN, inspection générale, a des missions liées bien d'avantage aux aspects disciplinaires, au contenu des enseignements et des méthodes d'apprentissage. L'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR) qui



compte un peu moins de 90 inspecteurs généraux évalue « l'efficacité et les performances du système éducatif à tous les niveaux d'enseignement ». Toutes deux mènent, sous l'égide du ministère, des enquêtes aux échelons nationaux, régionaux et départementaux. Mais leur positionnement est sujet à interrogations : l'IGEN est à la fois prescripteur des évaluations et partie prenante puisqu'elle participe à l'élaboration des sujets d'examen, à la gestion des ressources humaines et à la création de nombreux dispositifs pédagogiques. Pour autant, l'histoire des inspections montre qu'elles ont souvent été capables d'adapter leurs activités pour jouer un rôle toujours central dans les politiques éducatives (Pons 2010 et 2015).

- Enfin, la DGESCO, direction générale de l'enseignement scolaire, est le principal prescripteur des dispositifs d'évaluation des élèves. Elle assure la mise en œuvre des programmes d'enseignement et définit la politique relative à l'éducation prioritaire, mène des opérations de contrôle de gestion et de suivi de la mise en œuvre des réformes. La frontière entre les leviers de gestion et le pilotage de l'évaluation apparaît de ce fait comme bien tenue. Elle mène, de plus ses missions avec l'appui indispensable de l'IGEN.

Comment se retrouver dans le rôle de chacun et, surtout, comment assurer une convergence de leurs actions respectives ? **Si des tentatives de modernisation globale du système ont été faites, elles sont restées parcellaires et n'ont jamais envisagé d'objectifs clairs et admis en termes institutionnels, administratifs et fonctionnels.** Le cadre de coopération avec le ministère de toutes ces instances est resté imprécis. Elles n'ont pas réussi, dans tous les cas, à instaurer une culture et une vision partagée de l'évaluation. Elles témoignent d'hésitations récurrentes sur leur vocation et leurs moyens.

Point extrêmement positif : le ministère dispose désormais d'un système statistique de grande qualité, qui renseigne avec beaucoup de fiabilité sur de nombreux thèmes : cursus des élèves, caractéristiques socioprofessionnelles, conditions de scolarisation... **Mais sa capacité diagnostique d'ensemble est limitée et c'est bien là qu'est le problème**

pour orienter de manière pertinente les grandes politiques publiques d'éducation. En 2013, le Conseil supérieur des programmes précisait de lui-même : « De facto, le CSP n'a pas disposé d'évaluation explicite d'ensemble, mais de données qu'il a collectées, issues de différentes sources (DEPP, PISA, recherches universitaires). Aussi les propositions de modification de programmes qu'il a formulées ne sont pas fondées sur l'évaluation de l'impact des programmes scolaires précédents ». Un comble...

Si l'on s'intéresse par ailleurs à la question des dispositifs d'aide individualisée des élèves, on s'aperçoit très vite que, dans ce domaine, on hésite entre « désert théorique et désarroi pratique » (IGEN, 2010). Quelques exceptions existent cependant. En 2006, les inspections générales ont dressé un bilan de l'expérimentation des programmes personnalisés de réussite éducative de 2005. La généralisation de cette expérimentation a ensuite été faite avant d'arriver à un bilan totalement objectif. Dès 2007, l'accompagnement personnalisé a été introduit, puis l'aide personnalisée en primaire de 2008 à 2013, remplacée peu après par les activités pédagogiques complémentaires. Dans le même espace-temps, la réforme du lycée, l'accompagnement personnalisé, les stages de remise à niveau, les stages de langue, les stages passerelles et le tutorat. Depuis peu, Devoirs faits... **Cette simultanéité et cette multiplication des réformes sont des obstacles insurmontables pour le système éducatif : comment moderniser efficacement si l'on modifie tout avant même d'avoir fini de mettre en place ? L'évaluation, de fait, devient impossible tant les nouveaux**

dispositifs brouillent les impacts et les résultats des précédents. C'est ce qui s'est passé en 2016.

Autre exemple : celui des internats d'excellence. Ouvert pour la première fois à Sourdun en 2008, le premier d'entre eux fait l'objet d'une évaluation par un organisme externe, le FEJ (Fonds d'expérimentation pour la jeunesse), qui lance sur trois ans une comparaison des résultats de deux cohortes d'élèves, l'une sélectionnée pour l'internat d'excellence, l'autre scolarisée dans des établissements « classiques ». En 2012, le FEJ souhaite poursuivre cette expérimentation dont les premiers constats ne lui semblent pas satisfaisants. Or, sans en attendre les conclusions, la généralisation des internats d'excellence avait déjà été amorcée en 2010 par un plan ambitieux de 20 000 places ouvertes ou labélisées dans les structures existantes. **Dans ce cas, comme dans d'autres sans aucun doute, le processus de décision politique a été totalement déconnecté de celui de l'évaluation.**

Pour autant, le ministère tente de se doter d'outils diagnostics qui fournissent une vision globale basée sur des cohortes d'élèves afin de mesurer les impacts sur les acquis des élèves. C'est le cas par exemple des évaluations diagnostiques. Les premières furent réalisées annuellement de 1989 à 2006 en début de CE2 et de 6^e. Elles furent ensuite remplacées par des tests en début de CE1 et de CM2, puis, à partir de 2009, par des bilans en fin d'année scolaire pour ces mêmes niveaux. L'objectif était double : situer les acquis des élèves par rapport à des attendus de fin de cycle, et apporter le soutien nécessaire à ceux qui



en avaient besoin. En parallèle, des synthèses départementales, académiques et nationales donnaient aux autorités des outils de pilotage. Le caractère obligatoire de ces épreuves a été supprimé en 2013. Des évaluations nationales de fin de 5^e ont été organisées en 2012, et 2013, puis suspendues. Les évaluations numériques nationales de 6^e, puis les tests de positionnement de seconde sont ensuite entrés en scène. **Il en ressort une grande instabilité du système de recueil des données sur le niveau des élèves. Ces inflexions continues sont dues à l'absence d'un consensus sur la nécessité de mesurer hors la classe, hors la tradition des évaluations formatives et certificatives** (L'Éducation nationale, *Organiser son évaluation pour améliorer son efficacité, Cour des comptes, décembre 2017*).

Enfin, le ministère fait peu appel aux chercheurs pour évaluer l'impact des réformes. L'OCDE relève en effet que si la France est reconnue pour la qualité de ses chercheurs en éducation et leurs travaux, ceux-ci sont peu sollicités pour « évaluer les réformes éducatives, pour créer un dialogue constructif et scientifique avec les politiques et la population ». Si la France est à l'origine de la méthode des tests standardisés puisque le premier test d'« intelligence » a été créé par le français Alfred Binet en 1904, elle apparaît aujourd'hui en retrait. Il y a peut-être là piste à creuser.

Les autres pays ont-ils la même vision et la même culture de l'évaluation ? Comment mesurent-ils les résultats des élèves ?

La plupart des travaux de recherche qui abordent le pilotage en éducation soulignent le contexte général de développement des politiques publiques marqué, depuis la fin du siècle dernier, par ce qu'on appelle la « nouvelle gestion publique », traduction française d'une doctrine internationale connue sous le nom de *new public management* (Olivier Rey, 2019). Elle vise à « privilégier une régulation générale du système par les résultats plutôt que par les logiques bureaucratiques » (Maroy 2006). Ces processus se retrouvent-ils chez nos voisins ?

La Suède, pour commencer, a connu tout comme nous des modifications de la structure de son administration centrale. Par les réformes de décentralisation des

années 1990, l'Inspection scolaire a été supprimée. En 1991, la nouvelle agence nationale de l'évaluation (Skolverket) a remplacé l'ancienne bureaucratie, mais le besoin s'est vite fait sentir d'un contrôle plus étroit de la qualité des enseignements, dont la responsabilité a été assumée entièrement par l'État. Des directives claires en sont sorties et ont été appliquées (Rönnerberg, 2014).

La Belgique est marquée par une tradition d'indépendance réelle des réseaux locaux. Depuis 1997, le pays a entamé une longue marche vers une régulation plus « nationale », à base d'évaluations standardisées (Dumay & Maroy, 2014). En 2007, une inspection au niveau de la communauté française (Fédération Wallonie Bruxelles) a été inaugurée.

En Grande-Bretagne, l'inspection (HMI: *Her Majesty Inspectors*) a su s'adapter pour jouer un rôle de régulation nationale (Pons 2014). Elle a travaillé longuement sur l'évaluation des moyens donnés aux écoles. Ce parcours prend place dans un contexte de centralisation faible de l'enseignement au profit des collectivités locales, ce qui a amené les inspecteurs à se concentrer sur des questions d'organisation plutôt que pédagogiques. En 1992 est créé l'OFSTED (*Office for Standards in Education*), agence gouvernementale non ministérielle, qui intègre l'inspection existante et la remplace. Elle devient très rapidement un outil de centralisation éducative. Un protocole de contrôle certifie la qualité des établissements selon un rythme quadriennal ou quinquennal (Wilkins 2015).

En ce qui concerne l'évaluation des acquis, nos partenaires commerciaux ont su prendre en compte la nécessité d'adapter le système éducatif aux besoins des élèves.

En Pologne, chaque étape de la scolarité se termine par des tests standardisés. Ces évaluations (en primaire) et ces examens (dans le secondaire) donnent lieu à un retour d'information aux élèves, aux parents et aux enseignants. Les décideurs politiques aux niveaux national, régional et local peuvent également utiliser les résultats pour suivre les performances. En neuf ans, le pays a réussi à faire baisser le pourcentage d'élèves peu performants de 22 % à 14 %, et a augmenté celui des élèves très performants de 10 % à 17 %.

Au Portugal, l'évaluation des enseignants est basée en bonne partie sur les résultats des élèves. Les scores de mathématiques de 2012 sont supérieurs de 21 points à ceux de 2003 et de 2006.

Aux États-Unis, depuis les années soixante, des tests terminent l'ensemble des niveaux du système éducatif car ils sont considérés comme le moyen le plus économique pour évaluer le niveau des élèves. Les établissements scolaires, de par la construction historique même du système, ont une grande indépendance d'action. (Spillane & Mertz, 2014).

Les Pays-Bas ont créé un logiciel de suivi des élèves (LVS, *Leerling Volg Systeem*), qui permet des questionnaires standardisés réguliers. Les résultats sont communiqués aux familles qui peuvent ainsi retracer au fil de la scolarité les progrès de leurs enfants dans les domaines des mathématiques, des compétences en géographie, en histoire et en biologie, du développement socio-affectif, de l'anglais, des sciences et de la technologie.

Dans la plupart des pays dont la structure sociale est comparable à celle de la France, les états se sont imposés comme « centralisateurs de la norme » et « régulateurs en fonction des résultats des élèves. Les pilotes locaux se sont concentrés sur la gestion des ressources humaines et matérielles, la question de la pédagogie et de son amélioration reposant sur la responsabilité de l'état.

Rowan et Miller (2007) ont défini deux stratégies de réforme éducative : l'une basée sur le contrôle « externe », l'autre sur l'engagement professionnel des acteurs de l'éducation. Les deux sont, en parties



inégales, présentes dans la plupart des systèmes éducatifs. Ils remarquent que la Suède est un exemple typique de contrôle externe, tandis que la Finlande, qui ne met en jeu ni évaluations, ni tests standardisés, se base bien plus sur la progression pédagogique des enseignants.

En 2017, Maroy étudie la nouvelle gestion publique du Québec. Il montre un état basé sur l'*accountability* à l'anglo-saxonne, mais en « moins brutal », qui s'attache à réduire la fracture entre le fonctionnement interne des écoles et la régulation bureaucratique, en donnant un rôle essentiel aux commissions scolaires. Celles-ci diffusent un logiciel d'aide à l'analyse des résultats des élèves et des référentiels de la « gestion axée sur les résultats ». Elles ajustent ensuite les pratiques pédagogiques. Elles s'attachent à développer des relations d'expertise qui s'appuient sur des productions statistiques nourries. Le ministère de l'Éducation du Québec prend une place prépondérante dans la fixation des objectifs (Pelletier 2015).

Selon Rowan (cité par Dumay et Dupriez, 2010), il existe deux types de coordination de l'activité éducative traduites ensuite en stratégies politiques : la première consiste à encadrer et standardiser les comportements enseignants en fonction d'une norme d'efficacité déterminée et reconnue ; elle réduit, dit-il, les « incertitudes liées à la technologie même du travail éducatif ». La seconde part du contexte local et de ses particularités nécessaires ; elle accorde une grande confiance au professionnalisme et à l'investissement des enseignants. L'établissement scolaire et son fonctionnement sont donc au centre de l'attention des autorités.



En France, où la construction de l'Etat-Nation a été plus prégnante que dans d'autres pays comme les Etats-Unis, l'indépendance des établissements scolaires est plus difficile à établir. Leur légitimité à s'affirmer face aux politiques éducatives est moins forte. La notion d'autonomie est le fruit d'une construction qui n'est que progressive (Derouet et Normand, 2014).

Les évolutions récentes proposées par la loi Blanquer discutée au Sénat en séance publique au mois de mai 2019, vont dans le sens d'une nouvelle évaluation des établissements. Dans son rapport sur le projet de loi « Pour une école de la confiance », le sénateur Max Brisson indique que « ces évaluations des établissements seraient menées tous les 5 ans » et « conjugueraient auto-évaluation et évaluation externe ». Les résultats en seraient rendus publics et porteraient sur l'enseignement et la qualité de la formation dispensée, la vie de l'établissement, les relations avec les partenaires et la direction et la gestion de l'établissement. Il souhaiterait également une réflexion « sur les missions des corps d'inspection confrontés à un empilement de tâches et qui seraient sollicités de manière conséquente par ce dispositif ».

Que retenir de ces différents modèles ? Les exemples vus et l'analyse du fonctionnement du système éducatif français invitent à proposer un certain nombre de pistes de réflexions, envisagées notamment par le rapport de la Cour des comptes de 2010 et l'étude d'Olivier Rey, chercheur en sciences de l'éducation à l'Institut français de Lyon en 2019.

Il semble indispensable d'arrêter une cible centrale de l'évaluation en collège : un consensus pourrait se dégager pour estimer comme condition première et nécessaire la mesure sur le long terme du degré de maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui clôt la scolarité obligatoire. Des outils adaptés, légitimés car reconnus comme fiables, doivent être construits. Le système éducatif a besoin de disposer d'appréciations critiques sur des champs divers selon des outils adaptés : les acquis et les compétences des élèves, la qualité de l'instruction donnée par les enseignants, la performance des établissements scolaires, l'impact des dispositifs pédagogiques, les enseignants à tirer des expérimentations...

Le « cadre organique » du système français d'évaluation est instable et éclaté, « obérant fortement la capacité des pouvoirs publics à disposer et à émettre une opinion construite et audible sur les performances de l'école. Cette situation a pour effet de soumettre l'appréciation de l'efficacité du système scolaire français aux seules comparaisons internationales, qui elles, reposent sur une vision et une organisation lisibles pour l'opinion publique » (Rey, 2019).

Pour y remédier, il semble nécessaire de réorganiser durablement l'architecture du système d'évaluation français, de clarifier les missions des différentes instances et de diffuser très largement les résultats de leurs études afin de créer une norme régulatrice acceptée et reconnue par tous. Il semble dans cette optique important de réduire la fracture entre les « acteurs du haut » et ceux « du bas » de l'échelle. Cela éviterait sans aucun doute des épisodes comme celui qui a marqué les communautés enseignantes en 2016 quand la réforme dans laquelle elles s'étaient investies a été assouplie sans même prendre le temps d'évaluer les impacts de la précédente.

C'est bien le fonctionnement du système qui est responsable des errements et des hésitations récurrentes que nous vivons depuis trente ans, et la responsabilité de l'Etat vis-à-vis des familles et des élèves est sur ce point très importante.

Enfin, laisser toute l'autonomie nécessaire aux établissements pour tirer partie des résultats aux évaluations. Bouvier en 2014, définissait la notion « d'établissement apprenant », mettant au service d'objectifs clairement définis l'intelligence collective focalisée sur ses propres processus et ses résultats, qui régule ses niveaux d'action autour du management cognitif et des échanges de connaissances et d'une gestion de proximité pour développer l'apprentissage des établissements et des professionnels engagés. L'idée de travailler sur l'architecture de l'intelligence collective en laissant toute l'autonomie nécessaire aux acteurs de terrain paraît séduisante. Sans oublier de laisser du temps au temps pour les établissements volontaires, et d'entendre les remontées des enseignants et des équipes de direction, qui eux, connaissent la réalité des faits et la véritable valeur des évaluations réalisées. □



Analyse du mouvement

La mobilité procède non seulement d'un projet personnel mais aussi des possibilités objectives offertes à un instant t d'une carrière. Il n'y a pas de règle absolue, ni de trajectoire rectiligne, mais des constantes fortes qu'il faut connaître pour mieux établir sa propre stratégie de vœux. Nos commissaires paritaires, majoritaires, et forts de l'expérience d'un syndicat qui accompagne la profession depuis ses débuts, vous accompagnent au quotidien. Pour cette analyse du mouvement, nous privilégions deux choix de présentation. Tout d'abord, nous mettons à la disposition de nos adhérents des données brutes, afin que chacun puisse bénéficier d'une vue large et complète du mouvement. Puis, un focus sur un des grands chantiers du moment: l'égalité entre femmes et hommes.

TAUX DE SATISFACTION : RAPPORT ENTRE LE

ACADÉMIE DEMANDÉE	DEMANDES DE MUTATIONS		
	FEMMES	HOMMES	NON SNPDEN
AIX-MARSEILLE	53%	47%	163
AMIENS	64%	36%	81
BESANÇON	58%	42%	50
BORDEAUX	55%	45%	227
CAEN	56%	44%	65
CLERMONT-FERRAND	49%	51%	75
COM			
CORSE	45%	55%	16
CRÉTEIL	54%	46%	154
DIJON	56%	44%	79
GRENOBLE	55%	45%	140
GUADELOUPE	60%	40%	33
GUYANE	64%	36%	22
LA RÉUNION	65%	35%	103
LILLE	57%	43%	142
LIMOGES	51%	49%	51
LYON	52%	48%	138
MARTINIQUE	47%	53%	47
MONTPELLIER	59%	41%	176
NANCY-METZ	54%	46%	113
NANTES	61%	39%	168
NICE	57%	43%	108
ORLÉANS-TOURS	51%	49%	105
PARIS	55%	45%	130
POITIERS	56%	44%	119
REIMS	57%	43%	56
RENNES	54%	46%	125
ROUEN	58%	42%	85
STRASBOURG	55%	45%	99
TOULOUSE	55%	45%	177
VERSAILLES	45%	55%	239
TOTAL GÉNÉRAL	1762	1954	2082

ent des chefs d'établissement

CAPN des 28 et 29 mars 2019

NOMBRE DE DEMANDES PAR ACADÉMIE ET LE NOMBRE DE MOBILITÉS EFFECTIVEMENT OBTENUES

SNPDEN	NBRE TOTAL	NOMBRE DE MUTATIONS				TAUX DE SATISFACTION				
		NBRE TOTAL	% DE FEMMES	% D' HOMMES	NBRE DE SNPDEN	FEMMES	HOMMES	SNPDEN	TOTAL	ÉCART SATISFACTION
142	305	57	49%	51%	27	17%	20%	19%	19%	0%
59	140	37	38%	62%	12	16%	46%	20%	26%	-6%
46	96	22	41%	59%	13	16%	33%	28%	23%	5%
180	407	82	56%	44%	39	21%	19%	22%	20%	2%
58	123	39	44%	56%	25	25%	41%	43%	32%	11%
56	131	19	63%	37%	8	19%	10%	14%	15%	0%
		25	36%	64%	18					
13	29	6	67%	33%	2	31%	13%	15%	21%	-5%
143	297	82	51%	49%	48	26%	29%	34%	28%	6%
65	144	39	59%	41%	17	29%	25%	26%	27%	-1%
97	237	57	39%	61%	23	17%	33%	24%	24%	0%
25	58	11	73%	27%	2	23%	13%	8%	19%	-11%
17	39	10	50%	50%	3	20%	36%	18%	26%	-8%
63	166	33	33%	67%	7	10%	38%	11%	20%	-9%
128	270	87	44%	56%	46	25%	42%	36%	32%	4%
39	90	15	53%	47%	5	17%	16%	13%	17%	-4%
101	239	35	57%	43%	20	16%	13%	20%	15%	5%
17	64	7	57%	43%	2	13%	9%	12%	11%	1%
116	292	43	42%	58%	13	11%	21%	11%	15%	-4%
88	201	25	56%	44%	11	13%	12%	13%	12%	0%
145	313	106	36%	64%	55	20%	56%	38%	34%	4%
101	209	29	41%	59%	12	10%	19%	12%	14%	-2%
102	207	59	51%	49%	33	29%	28%	32%	29%	4%
125	255	21	57%	43%	9	9%	8%	7%	8%	-1%
99	218	39	28%	72%	18	9%	29%	18%	18%	0%
66	122	29	48%	52%	13	20%	29%	20%	24%	-4%
92	217	54	48%	52%	22	22%	28%	24%	25%	-1%
52	137	39	54%	46%	19	27%	31%	37%	28%	8%
71	170	31	55%	45%	17	18%	18%	24%	18%	6%
116	293	41	46%	54%	18	12%	17%	16%	14%	2%
180	419	116	59%	41%	45	36%	21%	25%	28%	-3%
1634	3716	1296	620	676	603	35%	35%	37%	35%	2%



Stéphane
SEBERT-MONTELS
commissaire
paritaire national

Lecture du tableau :
l'écart de satisfaction mesure la différence entre les mobilités obtenues par les adhérents SNPDEN et les non adhérents.

Étudiée lors de la commission paritaire nationale des 28 et 29 mars, la première phase du mouvement montre une grande stabilité par rapport à 2018, où

les indicateurs étaient en baisse : 1 296 mutations sur postes de chef (1 306 en 2018). Le taux de satisfaction global remonte à 35 % (31 % en 2018), pour la

première fois sans différentiel plus favorable aux hommes, avec cependant de très fortes disparités académiques.

MOBILITÉ : TYPE DE POSTE OBTENU, CATÉGORIE, PREMIÈRE AFFECTATION DES ADJOINTS EN TANT QUE CHEF

ACADÉMIE AFFECTÉE	TYPE DE POSTE OBTENU			CATÉGORIE DES POSTES OBTENUS					ADJOINTS QUI DEVIENNENT CHEFS			
	PACG	PRLP	PRLY	1	2	3	4	5	PACG	PRLP	PRLY	NBRE TOTAL
AIX-MARSEILLE	56%	9%	35%		32%	26%	33%	9%	87%		13%	15
AMIENS	65%	8%	27%	16%	27%	24%	24%	8%	94%	6%		17
BESANÇON	71%	19%	10%	14%	48%	19%	14%	5%	71%	29%		7
BORDEAUX	67%	15%	18%	13%	35%	23%	22%	6%	95%	5%		22
CAEN	77%	3%	21%	13%	44%	31%	13%		100%			14
CLERMONT-FERRAND	89%	5%	5%	42%	26%	21%	5%	5%	86%	14%		7
COM	80%	8%	12%	36%	24%	16%	20%	4%	100%			3
CORSE	67%	17%	17%	50%		17%	17%	17%	100%			3
CRÉTEIL	71%	6%	23%	4%	29%	40%	24%	2%	100%			33
DIJON	62%	10%	28%	26%	23%	31%	15%	5%	80%	20%		10
GRENOBLE	58%	9%	33%	12%	25%	28%	26%	9%	100%			13
GUADELOUPE	55%		45%	18%	18%	45%	18%		80%		20%	5
GUYANE	70%		30%	20%		10%	70%		100%			6
LA RÉUNION	64%	9%	27%		6%	21%	70%	3%	100%			10
LILLE	66%	15%	20%	6%	22%	40%	25%	7%	89%	11%		27
LIMOGES	93%		7%	33%	20%	33%	13%		100%			6
LYON	63%	14%	23%	3%	40%	31%	20%	6%	86%		14%	14
MARTINIQUE	100%				29%	29%	43%		100%			3
MONTPELLIER	77%	2%	21%	14%	28%	26%	23%	9%	100%			12
NANCY-METZ	76%	8%	16%	24%	48%	24%		4%	100%			9
NANTES	63%	9%	27%	8%	37%	29%	17%	8%	92%	8%		24
NICE	66%	7%	28%	3%	24%	31%	31%	10%	100%			8
ORLÉANS-TOURS	69%	7%	24%	10%	31%	34%	15%	10%	95%	5%		19
PARIS	52%	14%	33%	5%	43%	43%	5%	5%	67%	22%	11%	9
POITIERS	69%	15%	15%	21%	36%	21%	18%	5%	100%			12
REIMS	76%	3%	21%	24%	10%	45%	17%	3%	100%			11
RENNES	70%	2%	28%	19%	26%	26%	20%	9%	100%			13
ROUEN	69%	3%	28%	10%	31%	31%	23%	5%	100%			14
STRASBOURG	68%	16%	16%	13%	26%	32%	29%		100%			12
TOULOUSE	68%	7%	24%	15%	32%	37%	10%	7%	93%		7%	14
VERSAILLES	74%	3%	23%	3%	40%	32%	19%	6%	96%	4%		54
TOTAL GÉNÉRAL	886	106	304	151	392	391	283	79	402	17	7	426

Si les taux de satisfaction identiques pour les hommes et les femmes montrent une vraie volonté du ministère de faire reculer les inégalités de traitement entre hommes et femmes, le vrai ressort reste celui de l'évaluation. C'est elle qui, à ancienneté de direction et de poste égale, peut donner l'avantage. Or sur ce point le déséquilibre reste très net: sauf dans

quelques académies, les items excellents sont beaucoup plus attribués aux personnels de direction hommes. Sans surprise, cela se retrouve au niveau des postes obtenus: s'il est relativement facile de devenir principale, cela reste beaucoup plus difficile de devenir proviseure. Un indicateur complémentaire au niveau national: sur 79 lycées de catégorie 4ex, 24

seulement sont attribués à des femmes, à peine 30 % de l'ensemble.

C'est bien au niveau de l'évaluation qu'il faut faire porter l'effort. On peut aussi penser que l'effort sensible cette année pour promouvoir des femmes à des postes de principales devrait dans quelques années renforcer le vivier des futures proviseures.

ANCIENNETÉ DE DIRECTION SELON LE POSTE D'ORIGINE ET D'AFFECTATION

	RÉPARTITIONS DES ITEMS EXCELLENTS SUR LES CANDIDAT(E)S À MUTATION			RÉPARTITION DES FONCTIONS PAR GENRE					
				PRINCIPAUX/PRINCIPALES		PROVISEUR(E)S DE LYCÉE PROFESSIONNEL		PROVISEUR(E)S	
	HOMMES	FEMMES	TOTAL	HOMMES	FEMMES	HOMMES	FEMMES	HOMMES	FEMMES
AIX-MARSEILLE	27,75%	16,46%	21,52%	42%	58%	50%	50%	65%	35%
AMIENS	25,89%	11,54%	20,40%	54%	46%	67%	33%	80%	20%
BESANÇON	10,28%	15,13%	12,64%	59%	41%	67%	33%	50%	50%
BORDEAUX	20,15%	18,70%	19,36%	39%	61%	42%	58%	63%	38%
CAEN	23,53%	10,50%	17,08%	53%	47%		100%	75%	25%
CLERMONT-FERRAND	19,71%	16,30%	18,11%	39%	61%			0%	100%
COM	NC	NC	NC	60%	40%	100%		67%	33%
CORSE	25,00%	32,50%	29,69%	25%	75%	100%			100%
CRÉTEIL	25,47%	14,91%	20,17%	44%	56%	20%	80%	70%	30%
DIJON	26,42%	12,50%	19,14%	26%	74%	25%	75%	75%	25%
GRENOBLE	30,58%	16,93%	23,99%	61%	39%	83%	17%	56%	44%
GUADELOUPE	15,91%	10,42%	13,04%	14%	86%			50%	50%
GUYANE	21,15%	3,57%	15,00%	43%	57%			67%	33%
LA RÉUNION	15,56%	15,91%	15,71%	62%	38%	100%		67%	33%
LILLE	16,99%	13,52%	15,51%	47%	53%	54%	46%	88%	12%
LIMOGES	22,58%	7,81%	15,08%	43%	57%			100%	
LYON	25,32%	14,17%	19,38%	41%	59%	20%	80%	63%	38%
MARTINIQUE	27,94%	19,83%	22,83%	43%	57%			100%	
MONTPELLIER	17,42%	10,56%	14,56%	58%	42%		100%	67%	33%
NANCY-METZ	25,00%	18,06%	21,62%	42%	58%	100%		25%	75%
NANTES	20,08%	13,14%	17,01%	63%	37%	80%	20%	62%	38%
NICE	NC	NC	NC	47%	53%		100%	89%	11%
ORLÉANS-TOURS	28,32%	23,21%	25,77%	38%	62%	50%	50%	85%	15%
PARIS	24,44%	21,50%	23,60%	50%	50%	67%	33%	25%	75%
POITIERS	21,75%	18,52%	20,42%	70%	30%	83%	17%	67%	33%
REIMS	24,53%	8,82%	16,83%	45%	55%	100%		67%	33%
RENNES	28,53%	14,24%	21,65%	50%	50%	100%		53%	47%
ROUEN	21,75%	13,26%	17,83%	39%	61%		100%	78%	22%
STRASBOURG	30,66%	19,87%	25,00%	55%	45%	40%	60%	17%	83%
TOULOUSE	22,39%	11,86%	17,06%	50%	50%	33%	67%	70%	30%
VERSAILLES	26,11%	20,85%	23,03%	37%	63%	50%	50%	57%	43%
	23,15%	15,33%	19,41%	48%	52%	55%	45%	65%	35%

Case vide = le cas de figure n'existe pas

Lecture du tableau: À titre d'exemple, dans l'académie de Montpellier, le pourcentage global d'excellents est de 14,56 % des items accordés, mais il est seulement de 10,56 % pour les femmes contre 17,42 % pour les hommes « Dans l'académie d'Orléans-Tours, 85 % des PERDIR nommés sur des postes de proviseurs étaient des hommes ».

ANCIENNETÉ DE DIRECTION SELON LE POSTE D'ORIGINE ET D'AFFECTATION

		FONCTION ET CATÉGORIE AFFECTÉE																		
		PACG						PRLP						PRLY						TOTAL
		1	2	3	4	4EX	TOTAL	1	2	3	4	4EX	TOTAL	1	2	3	4	4EX	TOTAL	
FONCTION ET CATÉGORIE D'ORIGINE	ADCG	6,1	7,7	6,8	7,0		6,9	9,0	9,7				9,3							7,0
	1	6,0	7,0				6,3													6,3
	2	5,8	6,9	6,3			6,2		7,0				7,0							6,2
	3	5,7	7,3	6,6	6,0		6,6	8,5	14,0				10,3							6,8
	4	7,6	8,8	7,3	7,6		8,0	10,0	8,0				9,0							8,0
	4EX																			
	ADLP	5,0					8,4	5,0	10,3				9,0							8,4
	1	11,0		6,0			5,0													5,0
	2	9,1	8,6	6,6	6,0		8,5		10,0				10,0							9,0
	3	8,3	7,3	10,0			8,2	5,0					5,0							8,0
	4			8,0			9,1		11,0				11,0							9,2
	4 EX								10,0				10,0							9,0
	ADLY	6,8	8,8	8,8	11,0		8,5	9,0	10,7	5,0	17,0		10,3		6,3	13,5			8,7	8,5
	2	5,6	8,6				7,3													7,3
	3	6,5	8,2	6,5	12,0		7,7													7,7
	4	7,1	8,6	9,1	7,5		8,4	8,0	9,5	5,0			8,0		6,7	14,0			8,5	8,4
	4EX	7,5	9,7	9,7	17,0		9,5	10,0	13,0		17,0		13,3		5,0	13,0			9,0	9,7
	PACG	11,0	11,2	12,5	13,7		12,4		13,9	12,4	14,9		13,4	17,0	12,9	14,7	14,6	10,0	14,2	12,8
	1	9,0	10,0	10,6	11,8		10,2		11,5		9,0		10,7		9,7				9,7	10,2
	2	12,4	11,7	12,3	12,1		12,1		12,8	12,0	15,0		12,4		12,7	15,7	13,8		13,8	12,3
	3	15,0	14,4	14,1	14,5		14,3		15,5	12,3	14,3		13,6		15,7	14,3	14,0		14,4	14,3
	4	15,5	15,5	15,0	17,1		16,3		20,0	13,5	15,9		15,2	17,0	11,0	15,4	15,0	10,0	14,7	15,3
	4EX																			
	PRLP		11,5	15,5	14,3	13,0	14,1		20,0	16,8	13,3		15,2		15,5	15,0	15,4	18,2	15,7	15,3
	1				11,0		11,0								11,0	13,5			12,7	12,3
	2		9,0	15,3		13,0	13,6		20,0	14,0	14,3		15,0		15,0	14,3	14,8		14,6	14,5
	3		14,0		15,3		15,0			19,5	11,5		15,5		22,0	18,0	14,9	15,0	15,9	15,6
	4			16,0			16,0								14,0	15,0	18,0	20,3	17,7	17,5
PRLY		15,0	19,7	16,5		17,0		18,0	15,0	19,5	19,5	18,5		22,0	18,1	16,6	18,7	17,7	17,7	
1																				
2		15,0	21,0	18,0		17,3			20,0	19,0		19,5			18,0	13,7		14,7	15,7	
3		15,0	20,0	16,0		17,0	18,0	10,0	17,0	22,0	16,8				16,8	17,0	18,1	17,3	17,2	
4				16,0		16,0				22,5	17,0	20,7		22,0	19,3	16,7	17,5	17,3	17,4	
4EX			18,0			18,0				19,0		19,0			19,0	19,4	19,8	19,7	19,7	
PRVS				16,0		16,0					19,5			19,5			22,0	15,0	25,0	
TOTAL	7,8	9,0	11,6	13,3	17,0	10,5	9,9	12,0	12,6	14,8	16,0	12,8	9,0	12,5	14,5	15,7	18,0	15,2	11,7	

Case vide = le cas de figure n'existe pas

Lecture du tableau : les adjoints de lycée catégorie 4 qui ont obtenu un poste de proviseur de LP catégorie 3 avaient en moyenne 9 années d'ancienneté de direction.

ANCIENNETÉ DE DIRECTION MOYENNE DES ADJOINTS DEVENANT CHEFS, EN NOMBRE D'ANNÉES

		PACG	PRLP	PRLY	MOYENNE
ACADÉMIE AFFECTÉE	AIX-MARSEILLE	9,4		7,0	9,2
	AMIENS	6,8	9,0		6,9
	BESANÇON	9,2	7,0		8,9
	BORDEAUX	7,3	8,0		7,3
	CAEN	5,8			5,8
	CLERMONT-FERRAND	6,7			6,7
	COM	7,3			7,3
	CORSE	5,7			5,7
	CRÉTEIL	6,4			6,4
	DIJON	5,1	7,5		5,6
	GRENOBLE	8,1			8,1
	GUADELOUPE	8,8			8,8
	GUYANE	6,6			6,6
	LA RÉUNION	10,5			10,5
	LILLE	8,4	11,3		8,7
	LIMOGES	6,0			6,0
	LYON	7,8		9,0	7,9
	MARTINIQUE	7,7			7,7
	MONTPELLIER	7,4			7,4
	NANCY-METZ	6,3			6,3
	NANTES	8,0	5,0		7,8
	NICE	9,5			9,5
	ORLÉANS TOURS	6,0	7,0		6,1
	PARIS	7,8	10,5	11,0	9,1
	POITIERS	7,8			7,8
	REIMS	6,5			6,5
	RENNES	7,0			7,0
	ROUEN	8,1			8,1
	STRASBOURG	5,8			5,8
	TOULOUSE	8,6		4,0	8,3
	VERSAILLES	7,0	6,7		6,9
	TOTAL GÉNÉRAL	7,3	8,2	8,5	7,4

Case vide = le cas de figure n'existe pas

NOMBRE ET TYPE DE POSTES OCCUPÉS PAR LES ADJOINTS AVANT DE DEVENIR CHEF

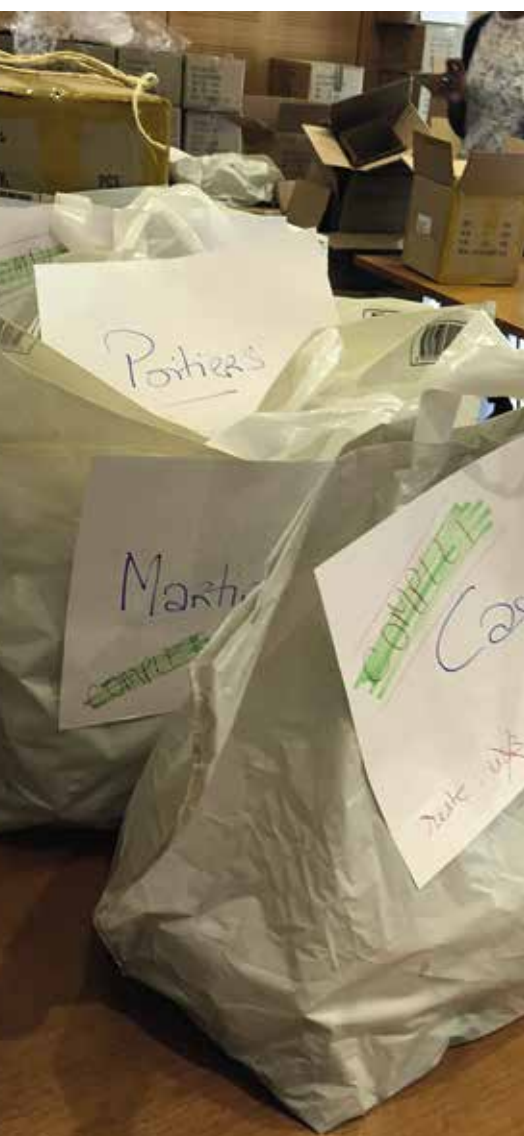
DEVENUS CHEFS	1 ^{er} POSTE	2 ^e POSTE OU PLUS	ADCG	ADLP	ADLY	TOTAL GÉNÉRAL
AIX-MARSEILLE	60%	40%	40%	7%	53%	15
AMIENS	65%	35%	53%	18%	29%	17
BESANÇON	29%	71%	14%	14%	71%	7
BORDEAUX	55%	45%	50%	14%	36%	22
CAEN	79%	21%	57%		43%	14
CLERMONT-FERRAND	86%	14%	57%		43%	7
COM	67%	33%	67%		33%	3
CORSE	67%	33%	67%		33%	3
CRÉTEIL	73%	27%	48%	3%	48%	33
DIJON	80%	20%	50%	10%	40%	10
GRENOBLE	54%	46%	54%		46%	13
GUADELOUPE	20%	80%	20%	20%	60%	5
GUYANE	83%	17%	50%		50%	6
LA RÉUNION	40%	60%	50%		50%	10
LILLE	52%	48%	37%	19%	44%	27
LIMOGES	67%	33%	50%	17%	33%	6
LYON	64%	36%	57%		43%	14
MARTINIQUE	67%	33%	67%		33%	3
MONTPELLIER	42%	58%	67%	17%	17%	12
NANCY-METZ	56%	44%	22%	11%	67%	9
NANTES	71%	29%	58%	4%	38%	24
NICE	13%	88%	38%	38%	25%	8
ORLÉANS-TOURS	68%	32%	47%	16%	37%	19
PARIS	44%	56%	44%		56%	9
POITIERS	33%	67%	50%	8%	42%	12
REIMS	64%	36%	36%	27%	36%	11
RENNES	62%	38%	62%	15%	23%	13
ROUEN	57%	43%	22%	29%	50%	14
STRASBOURG	83%	17%	33%	8%	58%	12
TOULOUSE	50%	50%	57%	7%	36%	14
VERSAILLES	69%	31%	52%	9%	39%	54
TOTAL GÉNÉRAL	61%	39%	48%	10%	42%	426

Case vide = le cas de figure n'existe pas

Lecture du tableau: dans l'académie de Poitiers, seulement 33 % des adjoints devenus chefs n'avaient occupé qu'un seul poste – « dans l'académie de Besançon, 71 % des adjoints devenus chefs étaient en poste en lycée ».

426 adjoints sont devenus chefs (418 en 2018), dans 94 % des cas sur des postes de principaux. Il est regrettable que seules quelques académies jouent le jeu de la transparence sur les intérimis. Dans certaines d'entre elles, le passage par l'intérim donne une claire priorité sur les postes de chefs, et il serait bon de pouvoir déterminer quel en est le poids réel. L'étape du 2^e poste d'adjoint pour devenir chef n'est pas incontournable de façon générale, mais elle est devenue un passage obligé dans les académies les plus en tension sur le mouvement.

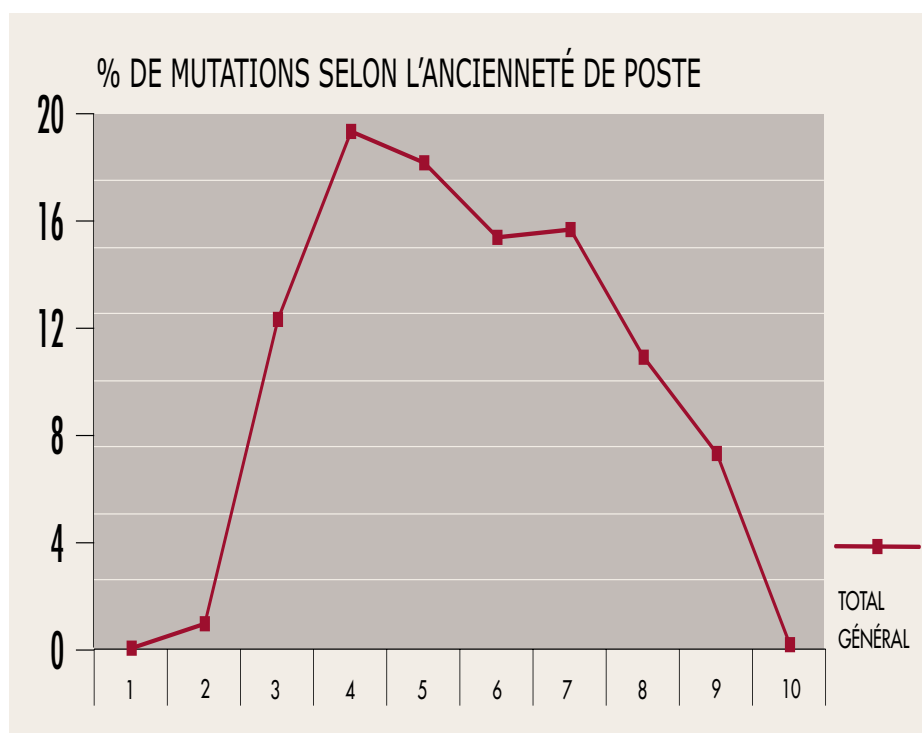
En revanche il existe un avantage incontestable au fait d'être adjoint en lycée : alors que le nombre de postes d'adjoints en lycée et lycée professionnel est bien inférieur à celui des postes d'adjoints en collège, 52 % des adjoints qui deviennent chefs étaient en lycée.



ANCIENNETÉ EN POSTE AVANT MOBILITÉ PAR ACADÉMIE

ANNÉES EN POSTE	AIX-MARSEILLE	AMIENS	BESANÇON	BORDEAUX	CAEN	CLERMONT-FERRAND	COM	CORSE	CRÉTEIL	DIJON	GRENOBLE	GUADELOUPE	GUYANE
1	0,3%												
2	2,0%		1,7%		1,3%	4,7%		7,1%	0,6%		0,7%	3,9%	
3	4,0%	19,8%	10,3%	16,5%	25,2%	17,4%	9,5%	10,7%	15,1%	18,8%	8,4%	11,8%	6,7%
4	10,6%	14,4%	13,7%	22,0%	41,3%	14,0%	38,1%	14,3%	23,5%	38,9%	18,2%	31,4%	17,8%
5	24,8%	32,9%	12,8%	21,0%	9,7%	5,8%	31,7%	17,9%	18,2%	20,8%	10,5%		55,6%
6	19,9%	7,2%	5,1%	14,2%	7,7%	7,0%	9,5%	21,4%	15,1%		16,8%	23,5%	
7	16,2%	21,0%	41,9%	5,5%	4,5%	32,6%	11,1%		15,6%	9,7%	22,0%	13,7%	
8	13,2%	4,8%	6,8%	4,2%	10,3%	18,6%		28,6%	4,5%	5,6%	14,0%	15,7%	
9	8,9%		7,7%	16,5%					7,5%	6,3%	9,4%		20,0%
10													

Lecture du tableau : dans l'académie de Créteil, 23,5 % des mutés avaient 4 ans d'ancienneté dans leur poste.



Si les collègues en 8^e ou 9^e année de poste voient leur situation examinée en priorité, ils ne constituent pas à eux seuls l'essentiel du mouvement, dont le pic est plutôt à la 4^e ou 5^e année dans le poste. Ce qui est déterminant, au-delà de l'ancienneté et de l'évaluation, c'est bien la stratégie de chacun.

La règle selon laquelle en rapprochement de conjoint on obtient un poste identique à celui qu'on libère se vérifie plus de 9 fois sur 10. 8 adjoints deviennent cependant principaux à la faveur d'un rapprochement de conjoint, uniquement en catégorie 1 ou 2 et pour la moitié d'entre eux sur vœux larges. En cas de demande de rapprochement, il est important de ne pas être trop exigeant dans ses vœux, on mute moins sur les premiers vœux en rapprochement de conjoint (42 % du mouvement sur les 3 premiers vœux, soit 10 points de moins que la moyenne).

LA RÉUNION	LILLE	LIMOGES	LYON	MARTINIQUE	MAYOTTE	MONTPELLIER	NANCY-METZ	NANTES	NICE	ORLÉANS-TOURS	PARIS	POITIERS	REIMS	RENNES	ROUEN	STRASBOURG	TOULOUSE	VERSAILLES	TOTAL GÉNÉRAL
		1,7%																	0,03%
2,2%	0,8%	3,3%				1,0%		1,2%	3,0%	1,4%		1,1%		0,8%	1,0%	1,3%	0,9%		0,94%
10,1%	4,9%	30,0%	12,2%	9,7%		16,8%	11,8%	8,8%	11,3%	14,2%	5,4%	6,4%	9,6%	22,9%	13,6%	9,9%	12,6%	12,7%	12,29%
8,9%	14,0%	6,7%	11,6%	38,7%	100,0%	16,2%	27,5%	22,0%	21,1%	13,5%	25,2%	17,1%	15,4%	23,7%	12,1%	21,1%	13,1%	22,6%	19,30%
11,2%	13,3%	33,3%	20,3%	32,3%		17,8%	34,3%	21,6%	7,5%	16,9%	13,5%	29,4%	6,4%	10,6%	20,2%	19,7%	18,7%	16,8%	18,13%
16,8%	17,2%		27,9%	19,4%		15,2%	11,8%	21,2%	22,6%	10,1%	16,2%	25,7%	19,2%	7,6%	18,2%	23,7%	14,0%	13,8%	15,35%
27,4%	18,7%	11,7%	8,1%			24,9%	6,9%	9,6%	10,5%	11,8%	25,2%	7,5%	26,9%	8,9%	17,7%	13,8%	9,8%	23,5%	15,64%
13,4%	19,7%	13,3%	9,3%			8,1%	7,8%	15,7%	24,1%	10,8%	14,4%	12,8%	5,1%	10,2%	8,1%	10,5%	22,4%	4,2%	10,88%
10,1%	9,2%		10,5%							21,3%			17,3%	15,3%	9,1%		8,4%	6,4%	7,29%
	2,1%																		0,16%

ANALYSE DES VŒUX

1. Quels vœux ont fait ceux qui ont obtenu une mobilité ?

	ÉTABLISSEMENT	COMMUNE	GROUPEMENT DE COMMUNES	DÉPARTEMENT	ACADÉMIE	FRANCE ENTIÈRE
AIX-MARSEILLE	72%	2%	11%	3%	13%	0%
AMIENS	54%	6%	20%	14%	6%	0%
BESANÇON	95%	5%	0%	0%	0%	0%
BORDEAUX	64%	7%	9%	9%	11%	0%
CAEN	73%	5%	8%	5%	5%	3%
CLERMONT-FERRAND	72%	6%	11%	6%	6%	0%
CORSE	80%	0%	0%	20%	0%	0%
CRÉTEIL	69%	4%	15%	8%	3%	1%
DIJON	75%	13%	3%	3%	6%	0%
GRENOBLE	72%	2%	6%	9%	11%	0%
GUADELOUPE	82%	0%	9%	9%	0%	0%
GUYANE	22%	56%	0%	0%	22%	0%
LA RÉUNION	81%	3%	9%	3%	3%	0%
LILLE	75%	2%	15%	1%	6%	0%
LIMOGES	71%	14%	0%	7%	7%	0%
LYON	69%	3%	19%	0%	9%	0%
MARTINIQUE	100%	0%	0%	0%	0%	0%
MONTPELLIER	73%	5%	17%	5%	0%	0%
NANCY-METZ	50%	0%	25%	5%	20%	0%
NANTES	80%	5%	1%	11%	4%	0%
NICE	81%	7%	0%	0%	11%	0%
ORLÉANS-TOURS	82%	7%	4%	4%	4%	0%
PARIS	67%	11%	0%	6%	17%	0%
POITIERS	62%	9%	12%	9%	9%	0%
REIMS	96%	4%	0%	0%	0%	0%
RENNES	61%	2%	10%	12%	16%	0%
ROUEN	65%	8%	19%	5%	3%	0%
STRASBOURG	66%	3%	24%	3%	3%	0%
TOULOUSE	54%	16%	8%	5%	16%	0%
VERSAILLES	65%	9%	14%	8%	3%	1%
	71%	6%	10%	6%	7%	0%

Dans l'académie de Nancy-Metz, 50 % des mutés l'ont été sur un vœu établissement.

2. Quels types de vœux sont satisfaits ?

	MUTÉS SUR VŒUX	1	2	3	4	5	DE 6 À 10	DE 11 À 15	HORS VŒUX	REP+	FRANCE ENTIÈRE	TOTAL
	de 1 à 3 en %											
AIX-MARSEILLE	34%	21%	8%	5%	7%	3%	18%	21%	11%	5%	1%	76
AMIENS	50%	24%	18%	8%	5%	5%	21%	11%	5%	3%	0%	38
BESANÇON	55%	23%	18%	14%	14%	18%	5%	5%	5%	0%	0%	22
BORDEAUX	57%	34%	15%	9%	9%	2%	18%	5%	9%	0%	0%	82
CAEN	65%	33%	23%	10%	5%	8%	15%	0%	5%	3%	0%	40
CLERMONT-FERRAND	55%	45%	5%	5%	15%	5%	15%	0%	5%	5%	0%	20
CORSE	67%	50%	17%	0%	0%	0%	17%	0%	17%	0%	0%	6
CRÉTEIL	40%	22%	10%	8%	7%	6%	21%	7%	9%	8%	2%	89
DIJON	69%	44%	10%	15%	0%	3%	5%	5%	18%	0%	0%	39
GRENOBLE	53%	35%	9%	9%	12%	4%	23%	4%	5%	0%	0%	57
GUADELOUPE	64%	36%	18%	9%	0%	0%	18%	18%	0%	0%	0%	11
GUYANE	38%	25%	6%	6%	6%	0%	0%	6%	6%	44%	0%	16
LA RÉUNION	48%	36%	9%	3%	6%	9%	24%	0%	3%	9%	0%	33
LILLE	47%	22%	14%	11%	8%	5%	30%	3%	3%	5%	0%	88
LIMOGES	60%	40%	7%	13%	7%	0%	13%	13%	7%	0%	0%	15
LYON	58%	28%	22%	8%	3%	3%	19%	3%	8%	6%	0%	36
MARTINIQUE	57%	43%	0%	14%	0%	0%	0%	14%	0%	29%	0%	7
MONTPELLIER	53%	23%	26%	5%	5%	5%	23%	2%	5%	7%	0%	43
NANCY-METZ	56%	12%	24%	20%	4%	12%	4%	4%	20%	0%	0%	25
NANTES	53%	32%	15%	6%	9%	7%	20%	6%	3%	3%	0%	106
NICE	53%	23%	13%	17%	7%	7%	17%	7%	7%	3%	0%	30
ORLÉANS-TOURS	58%	41%	12%	5%	3%	0%	19%	8%	7%	5%	0%	59
PARIS	43%	19%	10%	14%	5%	10%	29%	0%	14%	0%	0%	21
POITIERS	54%	23%	23%	8%	8%	0%	23%	3%	13%	0%	0%	39
REIMS	66%	47%	16%	3%	3%	3%	3%	6%	6%	13%	0%	32
RENNES	36%	15%	11%	11%	11%	5%	33%	7%	5%	2%	0%	55
ROUEN	62%	31%	15%	15%	3%	8%	23%	0%	5%	0%	0%	39
STRASBOURG	55%	32%	10%	13%	6%	6%	13%	6%	6%	6%	0%	31
TOULOUSE	49%	22%	20%	7%	7%	2%	27%	2%	10%	2%	0%	41
VERSAILLES	48%	21%	10%	17%	6%	8%	27%	4%	4%	3%	0%	119
	51%	368	180	126	88	66	265	75	91	53	3	1315

Lecture du tableau : dans l'académie d'Aix-Marseille, 34 % des mutés l'ont été sur l'un de leurs 3 premiers vœux

De façon générale, il est important de bien cibler les trois premiers vœux, qui font à eux seuls 51 % du mouvement en moyenne. Il est dommage de les gaspiller en demandant des postes inaccessibles par rapport à l'étape de la carrière où l'on se trouve. Là encore, les différences entre les académies sont sensibles et montrent tout l'intérêt de faire des vœux larges sur les académies où il est difficile de muter. 71 % du mouvement se

fait sur des vœux établissement, c'est beaucoup mais 23 % du mouvement se fait sur des vœux larges (groupement de communes, département, académie).

La numérotation des vœux d'extension par SIRHEN à partir de 11, quel que soit le nombre de vœux initiaux, doit plus que jamais conduire à penser soi-même sa propre extension plutôt que d'attendre que l'administration s'en

charge à notre place ou d'attendre plusieurs années d'obtenir enfin satisfaction. Plusieurs collègues en obligation de mobilité ou en retour de détachement se sont retrouvés posés sur des vœux assez éloignés de ce qu'ils souhaitaient. En moyenne, on ne mute pas plus sur ses trois premiers vœux quand on est en obligation de mobilité que si on ne l'est pas (51,1 %).

ÉVOLUTION DE CARRIÈRE : POSTE D'ORIGINE/POSTE D'AFFECTATION

	FONCTION ET CATÉGORIE AFFECTÉE																		
	PACG					TOTAL PACG	PRLP					TOTAL PRLP	PRLY					TOTAL PRLY	TOTAL GÉNÉRAL
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
ADCG	34%	41%	17%	4%	0%	95%	1%	1%	0%	0%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	208
1	67%	33%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3
2	53%	32%	13%	0%	0%	98%	0%	2%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	53
3	30%	49%	14%	3%	0%	97%	2%	1%	0%	0%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	86
4	23%	40%	26%	8%	0%	97%	2%	2%	0%	0%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	62
ADLP	30%	25%	34%	2%	0%	91%	2%	7%	0%	0%	0%	9%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	44
1	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2
2	33%	0%	33%	0%	0%	67%	0%	33%	0%	0%	0%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3
3	32%	36%	23%	5%	0%	95%	5%	0%	0%	0%	0%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	22
4	20%	20%	53%	0%	0%	93%	0%	7%	0%	0%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	15
5	0%	0%	50%	0%	0%	50%	0%	50%	0%	0%	0%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2
ADLY	20%	56%	15%	3%	0%	93%	1%	2%	1%	1%	0%	4%	0%	2%	1%	0%	0%	3%	178
1	44%	56%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	16
2	18%	59%	18%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	22
3	19%	60%	18%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	85
4	16%	52%	14%	2%	0%	84%	2%	4%	2%	0%	0%	8%	0%	6%	2%	0%	0%	8%	50
5	0%	0%	0%	0%	0%	0%	20%	20%	0%	20%	0%	60%	0%	20%	20%	0%	0%	40%	5
PACG	3%	20%	32%	17%	0%	72%	0%	3%	5%	2%	0%	10%	0%	4%	7%	7%	0%	18%	578
1	10%	47%	34%	4%	0%	95%	0%	2%	0%	1%	0%	3%	0%	3%	0%	0%	0%	3%	110
2	2%	21%	38%	20%	0%	81%	0%	4%	6%	0%	0%	10%	0%	4%	3%	2%	0%	9%	228
3	1%	7%	33%	22%	0%	62%	0%	4%	6%	2%	0%	11%	0%	4%	15%	8%	0%	27%	166
4	3%	3%	8%	19%	0%	32%	0%	1%	8%	11%	0%	20%	1%	4%	11%	30%	1%	47%	74
5	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	9%	0
PRLP	2%	3%	7%	8%	0%	20%	0%	2%	7%	10%	0%	18%	0%	7%	17%	30%	8%	62%	60
1	0%	0%	0%	25%	0%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	25%	50%	0%	0%	75%	4
2	4%	4%	13%	4%	0%	25%	0%	4%	8%	17%	0%	29%	0%	4%	17%	25%	0%	46%	24
3	0%	5%	0%	14%	0%	18%	0%	0%	9%	9%	0%	18%	0%	5%	9%	41%	9%	64%	22
4	0%	0%	10%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	20%	30%	30%	90%	10
PRLY	0%	2%	2%	2%	0%	6%	0%	1%	1%	4%	1%	7%	0%	1%	7%	40%	40%	87%	162
1	0%	33%	17%	17%	0%	67%	0%	0%	17%	17%	0%	33%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6
2	0%	5%	5%	5%	0%	14%	0%	5%	5%	10%	5%	24%	0%	0%	14%	48%	0%	62%	21
3	0%	0%	0%	6%	0%	6%	0%	0%	0%	6%	3%	9%	0%	0%	12%	52%	21%	85%	33
4	0%	0%	2%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	2%	0%	2%	0%	2%	6%	47%	42%	97%	64
5	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	18%	79%	0%	38
TOTAL GÉNÉRAL	138	313	266	123	0	840	7	32	36	26	2	103	1	31	63	122	70	287	1230

La mise en relation des postes d'origine et des postes obtenus permettra à chacun d'apprécier son projet de mobilité en fonction des usages et des chances objectives d'évolution entre deux postes. Optimiser sa stratégie de

mobilité, c'est aussi prendre la mesure du champ des possibles et formuler des ambitions réalistes.

Merci à Jérôme Naime pour la transmission de ses fichiers, à Joëlle Jonneaux

qui m'a aidé à constituer et vérifier les miens, à l'ensemble des commissaires paritaires nationaux pour leur aide, ainsi qu'à Bruno Vermont pour ses compétences sur Excel.

« Ne t'en fais pas, c'est toujours comme ça la première fois »

Devenir commissaire paritaire national alors que le paritarisme risque de disparaître est un engagement qui peut étonner. Pour moi c'est la suite logique d'un engagement qui remonte à ma prise de carte aussitôt que j'ai rejoint le corps des personnels de direction.

Ce qui frappe quand on intègre ce collectif ramené à 10 personnes par la fusion des 1^{re} et 2^e classes, c'est la cohésion et la complémentarité des tempéraments dans cette équipe qui mêle harmonieusement l'expérience et le renouvellement. Valentine Conraux se fait naturellement la tutrice des petits nouveaux que nous sommes, Cécile Aubrejat, Philippe Henrot et moi-même. Son humour et sa compétence ont fait beaucoup pour nous mettre à l'aise. Le siège, ses permanents, ses secrétaires nous aident à nous mettre à la tâche.

Et elle est d'ampleur. La masse des documents fournis par l'administration, le flot des dossiers des adhérents et le temps passé à leur pointage impressionnent. Même en débordant largement de ses horaires habituels de personnels de direction, qui ne sont déjà pas spécialement légers, le temps de se roder dévore tout le reste. Et il faut aussi rester disponible et réactif pour les adhérents, par mail ou par téléphone. Et ce n'est là que la phase préparatoire. Elle connaît son apogée dix jours avant la CAPN avec l'arrivée du projet de mouvement. Je profite des réunions que je sèche, de peur que les collègues n'interprètent le moindre froncement de sourcil, pour travailler mes dossiers. Mais il faut aussi se préparer à plusieurs journées hors établissement sans que tout retombe sur mes équipes : l'équilibre n'est pas facile à trouver. J'avais beau m'y attendre et en faire une épreuve d'endurance, je n'avais pas mesuré à sa juste valeur la charge de travail que cela allait me donner.

Arrive le conclave, les deux jours de préparation de la CAPN au siège. Je transporte avec moi une masse de papier qui doit représenter le poids d'au moins 3 cartables de 6^e un jour de rentrée. Et tout cela bien sûr est annoté, surligné, surchargé de papillons colorés. Comme les autres, j'ai préparé de mon mieux tous les dossiers sur lesquels je voudrais intervenir. Je me demande combien vont survivre à l'examen minutieux du collectif, aussi bienveillant envers chacun d'entre nous qu'impitoyable sur les arguments avancés : notre crédibilité à tous est à ce prix. Commence alors la répétition de la CAPN : la filante. Éric Gallo prend la parole en premier. Avec plusieurs mandats derrière lui, Éric c'est Paritator ; même la DGRH demande parfois un délai jusqu'au lendemain pour saisir toutes les implications des modifications en cascade qu'il propose. À la fin les chaînes sont rallongées et plus d'adhérents sont satisfaits. Et si les autres sortants sont moins intimidants, ils sont tous très pointus. Quand arrive mon tour, sans surprise, plusieurs de mes dossiers s'effondrent, ceux dont j'avais, néophyte enthousiaste, évalué les chances de succès avec trop d'optimisme.

Au matin de la CAPN, dans le taxi qui m'emmène au ministère avec une marge horaire confortable, deux autres commissaires paritaires et les espoirs de tant d'adhérents, j'essaie assez vainement de me détendre.

L'annexe du ministère est fonctionnelle, sans charme aucun. Mais au moins il y a de l'espace. Et il en faut pour accueillir la masse énorme des dossiers papier. Les participants arrivent les uns après les autres, on se salue. Puis on commence enfin : règlement intérieur, propos liminaire, on met un peu de temps à entrer dans le vif du sujet. Et puis les académies commencent à défiler. Chacun d'entre nous a un rôle à jouer pour pouvoir don-

ner les résultats le lendemain en évitant autant que possible les erreurs et il faut rester concentré. Quand vient le soir, nous n'avons vu en séance qu'une petite partie des académies. Nous comptons des victoires, jamais assez nombreuses à notre goût. Je réorganise mes dossiers en tenant compte de ce que j'ai appris de ce premier jour. Au siège l'ambiance est à la décontraction après la journée. Avec les deux autres nouveaux, batteries à plat, nous avons un peu de mal à faire chorus et la tentation d'aller se coucher l'emporte bientôt.

Le deuxième jour c'est à mon tour d'intervenir enfin. J'ai la satisfaction intense de gagner ma première intervention. Ce ne sera pas le cas de toutes bien sûr. A un moment il me faut sortir pour l'examen de l'académie où j'ai demandé ma mutation. Lorsque je rentre dans la salle, le grand sourire de Philippe Henrot me dit que c'est bon. Pas le temps de me réjouir ou de prévenir mes proches, il me faut reprendre ma tâche et retrouver la concentration un temps atténuée. Puis c'est le retour au siège en début d'après-midi, l'estomac au fond des talons, avec une fatigue nerveuse accumulée qui déborde. Je prends le temps de m'alimenter avec les restes du buffet de la veille, avant de me lancer dans la signature des courriers et une nouvelle vérification des résultats.

Dans le train du retour, le groupe et l'adrénaline de ce moment me manquent déjà. Mais on recommence dans quelques semaines et d'ici là, j'ai les statistiques du mouvement pour m'occuper. □

Stéphane SEBERT-MONTELS
commissaire paritaire national



Section académique de Lyon : diversité et dynamisme

L'académie de Lyon n'est pas parmi les plus grandes sur un plan territorial, mais elle compte parmi les académies les plus importantes sur le nombre d'élèves et d'étudiants accueillis, du fait de la prépondérance de la métropole lyonnaise notamment.

La section académique SNPDEN est très engagée sur le plan des valeurs. La parité, le respect de la représentativité des différents territoires et des différentes fonctions, ainsi qu'une posture éthique font partie des principaux chevaux de bataille.

L'académie de Lyon fait naturellement penser à la capitale des Gaules, mais on oublie souvent que la concurrente historique, Saint-Étienne, fait aussi partie de cette académie, tout comme les territoires éloignés que sont le Bugey et le pays de Gex (frontalier de Genève) dans le département de l'Ain.

L'académie de Lyon accueille plus de 800 000 élèves, étudiants et apprentis, ainsi que 52 000 enseignants, pour une population de 3,3 millions d'habitants répartis sur ces 3 départements (le Rhône rassemblant 1,8 millions d'habitants à lui seul).

L'académie possède un lien singulier avec les collectivités territoriales : à l'intérieur de l'académie, nous sommes confrontés non pas à 3, mais à 4 collectivités départementales. En effet, depuis



2015, et de façon tout à fait exceptionnelle, la

Métropole de Lyon a quitté le statut de communauté urbaine pour devenir une collectivité départementale de plein exercice. Le département du Rhône ne subsiste plus que sur les territoires ruraux. Cela complexifie beaucoup notre travail, d'autant plus que les relations actuelles avec la Métropole de Lyon sont tendues, et que nous faisons le constat, hélas, d'un manque d'appui de la part de notre hiérarchie face aux velléités intrusives des services de la Métropole.

Par ailleurs, nous nous insérons dans un ensemble plus vaste sur le plan régional, puisque l'Académie de Lyon est une des

trois académies qui composent la région Auvergne-Rhône-Alpes, aux côtés des sections clermontoise et grenobloise. Paradoxalement, ce morcellement constitue indéniablement une force, car avec nos camarades de Clermont-Ferrand et de Grenoble, nous avons réussi à instaurer un dialogue social régulier avec l'exécutif régional. Tout n'est pas simple, mais notre expertise est reconnue.

Un maillage territorial riche et divers

L'académie de Lyon compte environ 540 EPLE publics et privés, dont 329 publics. Les EPLE lyonnais se distinguent par une très grande variété : établissements ruraux isolés de petite taille, comme gros établissements de centre-ville, en passant par des secteurs où sont implantés de nombreux établissements classés en REP ou en REP+. C'est à Lyon, que nous avons l'un des plus gros lycées en termes de public scolaire (Lycée La Matinière Duchère, Lyon 9^e, avec plus de 2400 élèves), et l'un des plus gros collèges avec internat (Collège Mario Meunier, Montbrison, avec plus de 1 100 élèves). Ce maillage territorial très diversifié fait

sente. Les collègues de l'Ain veulent rester dans l'Ain, les Ligériens veulent rester dans la Loire, et les Rhodaniens dans le Rhône et la Métropole. Les rivalités entre les 3 départements existent, car les identités y sont fortes, avec des personnels attachés à leurs territoires. C'est ce qui fait aussi le charme de cette académie, où l'on peut passer de la plaine de l'Ain aux collines stéphanoises en faisant un crochet par la banlieue lyonnaise, et découvrir autant de réalités différentes sur le plan professionnel.

Toutefois, nous avons depuis quelques années des mouvements de mutation de plus en plus restreints. Il devient notamment très difficile pour les personnels de direction adjoints de trouver un point de chute comme chef, et souvent, il faut enchaîner un deuxième poste d'adjoint, tout en acceptant de mettre de la souplesse géographique pour espérer obtenir une mutation satisfaisante.

L'académie de Lyon est éminemment une académie centrale et politique. La précédente rectrice, Françoise Moulin-Civil, était présidente de la conférence des recteurs. L'actuelle rectrice est attachée à son rôle de rectrice de région académique, et cette centralité donne de l'importance aux choix stratégiques opérés. Aux côtés de la rectrice, nous avons 3 DASEN, celui du Rhône étant compétent pour les deux

par 3 DAASEN. Dans l'Ain, c'est une DASEN, qui a déjà exercé il y a quelques années comme DAASEN dans le Rhône. Enfin, dans la Loire, le DASEN est un vrai local de l'étape. Ancien chef d'établissement dans le Rhône et la Loire, ancien directeur du CRDP, il exerce sur un territoire qu'il connaît comme sa poche.

Le fonctionnement syndical

Depuis 2014, le principe d'un fonctionnement collégial a été mis en avant. Le secrétariat académique ne travaille pas en tant qu'instance à proprement parler, mais c'est plutôt le bureau académique qui joue ce rôle de pilotage collégial.

Aux côtés de ce principe, nous avons toujours eu à cœur de veiller à un strict respect de la parité, et de valoriser systématiquement la prise de responsabilités par les collègues femmes. La place des adjoints est également une priorité, tout comme le respect de la diversité de nos territoires.

Si nous sommes confrontés comme toutes les académies à des modifications en profondeur dans la relation aux organi-

Nombre d'établissements par type	AIN	LOIRE	RHONE	ACADEMIE
LYCEES	12	18	37	67
LYCEES PROFESSIONNELS	5	16	24	45
COLLEGES	51	50	113	214
ETABLISSEMENT REGIONAL D'ENSEIGNEMENT ADAPTE	1	1	1	3
	69	85	175	329

Nombre de SEGPA et de SEP	AIN	LOIRE	RHONE	ACADEMIE
SECTIONS D'ENSEIGNEMENT GENERAL ET PROFESSIONNEL (SEGPA) dans un collège	9	14	32	55
SECTIONS D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL (SEP) dans un lycée	6	2	12	20

Présence de CPGE et de STS	AIN	LOIRE	RHONE	ACADEMIE
CLASSES PREPARATOIRES AUX GRANDES ECOLES (CPGE) dans un lycée	2	2	12	16
SECTIONS DE TECHNICIENS SUPERIEURS (STS) dans un lycée ou lycée professionnel	9	13	31	53

que l'académie de Lyon est attractive, et qu'il est parfois difficile d'y entrer. Et les collègues qui y sont souhaitent y rester. C'est d'ailleurs souvent un problème, car la mobilité intra-académique est peu pré-

collectivités du Conseil départemental du Rhône et de la Métropole de Lyon. Le DASEN du Rhône occupe une position prépondérante, compte tenu du poids de sa DSDEN. Il est d'ailleurs accompagné

sations syndicales de la part notamment de jeunes collègues, notre maillage territorial nous permet de garder un contact constant et régulier avec l'ensemble des personnels de direction.



Nous avons la chance de travailler au sein d'une équipe soudée et unie, tant sur le plan des commissions paritaires que sur le suivi « politique » des dossiers brûlants.

ACCOMPAGNEMENT DES COLLÈGUES

C'est une préoccupation constante. Nous accompagnons en moyenne un à deux collègues par mois sur des problématiques souvent délicates. Le principe du contradictoire n'est pas encore entré de façon éthique et systématique dans le fonctionnement de notre hiérarchie. Faute d'accompagnement, certains collègues peuvent se retrouver fortement démunis. Notre souci d'être présent à toute occasion permet de garantir le contradictoire et d'éviter des dérives parfois

arbitraires, dont nous avons malheureusement des habitudes tenaces dans notre pays.

La perspective de la disparition des instances paritaires est à ce titre une immense inquiétude, que nous avons déjà dénoncée.

RÉPARTITION DES TÂCHES

La collégialité du travail a pour conséquence une répartition des tâches qui permet de toucher l'ensemble des dossiers dans lesquels nous intervenons :

- Un secrétaire académique adjoint par type d'établissement (Collège, LP, LEGT) ;
- Parmi ces 3 SA adjoints, un collègue particulièrement investi sur le lien avec la Région Auvergne-

Rhône-Alpes et le fonctionnement du CSIA ;

- Un SA adjoint chargé spécifiquement des retraités (lui-même retraité et ancien SA de Versailles) ;
- Une SA adjointe chargée de suivre et préparer avec les camarades de l'UNSA Éducation les travaux du CTA ;
- Un chargé de communication ;
- Des commissions de travail qui reprennent les thèmes des 4 commissions de travail nationales.

TRAVAIL DES COMMISSAIRES PARITAIRES

Sur 6 sièges au total en CAPA (titulaires et suppléants), le SNPDEN en a 4. Nous prenons beaucoup de soin à la fois dans la défense des intérêts des collègues, avec un travail préparatoire minutieux, mais nous profitons aussi des CAPA pour insister sur les points qui nous paraissent fondamentaux dans le cadre du dialogue social. Cette instance a sa nécessité, et de très nombreux collègues nous remercient pour notre engagement et la qualité du travail de suivi que nous effectuons.

ENGAGEMENT SYNDICAL

Le SNPDEN-UNSA dérange indéniablement. Notre expertise est un grain de sable qui fait parfois ressortir des dysfonctionnements sur le plan du pilotage rectoral. Nous avons depuis quelques années une écoute attentive de la part des deux rectrices, mais le mal-être des collègues s'aggrave sans cesse. Et rien ne change fondamentalement. Les conditions de travail se dégradent, et la machine rectorale est parfois si lourde qu'elle regarde passer les trains sans même imaginer qu'elle peut agir pour éviter de probables déraillements.

Toutefois, quelques victoires syndicales ont pu être obtenues récemment : l'abandon de l'expérimentation des scanners Santorin, mais aussi l'ouverture et l'alimentation des CET (Comptes épargne temps). La rectrice a aussi validé un rythme plus soutenu de dialogue social, notamment à travers des mini-groupes Blanchet en visioconférence.

Rien n'est toutefois acquis, et notre vigilance est de mise, car le contexte glo-



bal de la politique menée actuellement porte plutôt à renforcer la défiance envers les personnels de direction. C'est, en tous cas, un ressenti exprimé de façon unanime.

TRAVAIL DE TERRAIN

Le travail syndical, c'est aussi l'animation des sections syndicales. C'est une tâche difficile, et nous avons en toute sincérité de plus en plus de mal à rassembler beaucoup de collègues autour de nos AGD et notre AGA.

Nous essayons de soigner notre communication académique :

- 150 lettres de direction académiques envoyées chaque année scolaire en moyenne ;
- 1 site académique dédié, qui est actualisé très régulièrement par notre chargé de communication ;
- 1 compte Facebook ;
- 1 compte Twitter.

Mais le virtuel ne suffit pas. Nous organisons des temps conviviaux, un temps dédié aux lauréats de concours, et nous avons eu cette année la chance de pouvoir accueillir une séance de formation syndicale assurée par Catherine Petitot (à laquelle ont d'ailleurs assisté des collègues de Grenoble et de Clermont-Ferrand).

UN LIEN AVEC LE NATIONAL

Notre section académique a la chance d'avoir un lien fort avec l'ESN : un se-

crétaire national (Pascal Charpentier), un membre de l'ESN (Lydia Advenier) et une commissaire paritaire nationale (Valentine Conraux).

Le travail réflexif mené notamment en conférence nationale permet de porter les sujets de préoccupation des collègues.

ET LE CSIA

Et enfin, une belle réussite à travers le fonctionnement du CSIA, le conseil syndical inter-académique. Si les relations existaient depuis longtemps avec Grenoble (du fait de l'ancienne région Rhône-Alpes), l'approche avec Clermont-Ferrand n'allait pas de soi au début. Mais nous avons réussi à dépasser craintes et représentations erronées pour parvenir à la création d'un outil d'échange et de pilotage reconnu et efficace. En face des 3 recteurs, le SNPDEN-UNSA est uni, et les différences entre nos 3 académies ne sont plus perceptibles.

Par ailleurs, l'organisation annuelle d'un séminaire inter-académique a permis de renforcer les liens et de donner du sens à notre nécessaire réflexion commune.

Bref, l'académie de Lyon est un territoire passionnant, où la qualité de vie est réelle. Nous sommes idéalement situés. À 2 heures de Paris via le TGV, à moins de 2 heures de Marseille pour aller voir la Grande bleue, à quelques encablures des Alpes... Seule la Bretagne est vraiment loin de nous...

Gérard HEINZ,

secrétaire académique et commissaire paritaire académique



Isabelle RHETY,

secrétaire académique adjointe (CTA)

Mireille CHOVET,

secrétaire académique adjointe (LP)

Éric BELLOT,

secrétaire académique adjoint (LEGT et relation avec la Région)

Pierre BOUSQUET,

secrétaire académique adjoint (Retraités)

Isabelle GEOFFRAY,

secrétaire académique adjointe (Collèges)

François ISAAC,

secrétaire départemental de la Loire

Roland CRETIN,

secrétaire départemental de l'Ain

Catherine BROCHET,

secrétaire départementale Rhône & Métropole de Lyon, commissaire paritaire académique

Anne ANTONI,

commissaire paritaire académique

Christian LAURENSEN,

commissaire paritaire académique

François MARCEAU,

chargé de communication académique

Max FEUGIER,

trésorier académique

Valentine CONRAUX,

commissaire paritaire nationale

Serge GUINOT,

représentant SNPDEN-UNSA au CHSCTA



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 ces tribunes libres
n'engagent que leurs auteurs.

La révolution pédagogique aura-t-elle lieu ?



Jean-Christophe TORRES
proviseur, lycée franco-éthiopien
Guébré-Mariam, Addis-Abeba

BREF HISTORIQUE SUR LA GENÈSE D'UNE RÉFORME ATTENDUE

La prise de conscience d'une inadéquation des méthodes pédagogiques à l'évolution des publics scolaires, la volonté exprimée de changement pédagogique datent globalement de la fin des années soixante. Ou du moins, c'est à ce moment historique que les théories nouvelles se font pressantes et trouvent un plus large écho. L'école de la massification n'en est encore, pourtant, qu'à ses premiers pas. Mais déjà, les aspirations à une plus grande justice éducative trouvent leurs partisans. L'idée qu'il faut inclure plutôt que sélectionner, accompagner et non exclure la difficulté scolaire, a trouvé son chemin dans ces années d'effervescence et de bouillonnement intellectuel – ou plutôt elle s'est frayée un chemin dans les obstacles et les résistances multiples, intellectuelles et surtout politiques.

La position du pouvoir sur ce sujet-là était alors claire: la

massification est un phénomène subi, inutilement coûteux et contraire à l'intérêt du pays comme à la réalité économique de ses besoins. Jacques Narbonne, chargé de mission à l'Élysée auprès du général De Gaulle, de 1951 à 1967, indique en effet la ligne directrice dans une note adressée au président: « dans les lycées viennent s'inscrire en masse des élèves de niveau moyen mal adaptés à cet enseignement, car l'enseignement secondaire classique est, par essence, incomplet. L'activité intellectuelle s'y exerce sous une forme libre et gratuite. [...] Par sa conception même, la formation secondaire classique introduit à l'enseignement supérieur qui, lui, préparera à l'exercice d'un métier. Aussi est-il dénué de sens d'en faire un instrument de préparation à la vie pour la masse des élèves moyens »^[1].

Des élèves « inadaptés » au système éducatif n'y ont tout simplement pas leur place. Et il est inutile de les former puisqu'ils ne suivront pas, quoi qu'il en soit, dans l'enseignement supérieur, qui seul prépare à un métier qualifié. Le raisonnement est donc clair: la massification des publics du secondaire génère un surcoût improductif qu'il convient, non d'accompagner, mais d'enrayer. La conception dominante d'une école faite pour sélectionner les meilleurs et les former à l'excellence du supérieur ne peut se dire de manière plus explicite. Pourtant, au sein même du ministère, des voies

nouvelles et des arguments inédits s'expriment. Ainsi, l'inspecteur général Jean Allard, et conseiller du ministre de l'époque, indique que: « les méthodes adaptées à l'heureuse formation d'un petit nombre de privilégiés ne valent plus pour la masse qui envahit les établissements d'enseignement secondaire. Désormais, la plupart des enfants qui fréquentent nos lycées ne trouvent plus au sein de leur famille les conditions qui favorisaient naguère le travail et les progrès »^[2].

La problématique de l'adaptation tend ici à s'inverser: l'élève n'est plus renvoyé à sa responsabilité personnelle et à sa faute – le statut scolaire et moral du « mauvais » élève –; mais ce sont bien les méthodes de l'école qui s'avèrent inadaptées à lui. Ce renversement de perspective souligne bien une révolution des points de vue. Il correspond par ailleurs à l'émergence de théories nouvelles en sciences sociales qui feront le lit d'une conception éthique sur l'école. Pour Bourdieu et Passeron en effet, « le professeur qui oppose l'élève « brillant » ou « doué » à l'élève « sérieux » ne juge, en nombre de cas, rien autre chose que le rapport à la culture auquel l'un et l'autre sont socialement promis par leur naissance »^[3].

La charge de la responsabilité dévie ainsi des élèves vers la société et les inégalités qu'elle produit. L'école reconduit sans le dire un ordre établi par la



naissance, un « héritage » que l'on se transmet sur la base d'un « capital symbolique » : des savoirs et des savoir-être, des manières de parler et de se positionner en société qui signent une appartenance de classe et que l'école érige en compétences attendues. Les performances scolaires sont alors autant de manières d'extérioriser des compétences socio-culturelles acquises dans le contexte familial : les *habitus*. Et sous couvert d'une idéologie du « don », les hiérarchies sociales se reconduisent donc de génération en génération, confortées par le label du mérite.

Cette théorie se veut donc être une critique radicale de la méritocratie scolaire, de cet élitisme républicain auquel on prête la valeur cardinale de promouvoir ceux qui prouvent et éprouvent leurs qualités personnelles sur la base d'une parfaite égalité des chances. Mais cette égalité est un leurre, une « idéologie » au sens marxiste du terme : un véritable fétichisme de l'idée par lequel on abuserait des classes exploitées en justifiant à leurs yeux les

fondements de leur exploitation. Il n'y a pas d'égalité là où les compétences scolaires sanctionnent des appartenances sociales acquises, non à l'école, mais dans les familles.

Le verrou idéologique de la méritocratie scolaire est donc mis à mal par ces analyses sociologiques qui possèdent pour elles, en plus des statistiques et des données chiffrées qui sont en elles-mêmes incontestables, une forme d'évidence intuitive. Oui, le mérite scolaire cache une profonde iniquité de traitements comme de situations des élèves. Oui, tous n'ont pas les mêmes chances de départ. Et c'est l'éthique éducative de ce républicanisme peu républicain qui, au final, s'effondre sur sa base. Mais les arguments ne convainquent pourtant pas majoritairement ceux qui ne veulent pas les entendre. Et ils sont beaucoup chez les enseignants à être sur cette position : sûrs de la valeur de leurs exigences, formés à la culture de la responsabilité personnelle des élèves et du sens de l'effort qui explique tout – qui résume toute com-

préhension acceptable des différences de parcours chez les élèves.

La recherche pédagogique naît dans ces mêmes années : à l'initiative, il faut le souligner, de ce même Jacques Narbonne qui propose en 1963 de rechercher « de nouvelles structures de la vie scolaire » pour lutter contre le surmenage dont sont victimes les élèves. Il crée à cette occasion un groupe de travail qui fera cheminer l'idée d'une réflexion annexe au service des questions éducatives.

En 1966, le ministère ouvre les premières licences et maîtrises en « sciences de l'éducation ». La revue française de pédagogie est lancée en 1967 par Legrand. Une authentique démarche d'analyse et de réflexion autour de l'éducation se met donc en place au travers de différentes instances, porteuses de renouveau. Un événement retentissant, à la veille de mai 68, marquera une étape dans la maturation des idées : c'est le colloque d'Amiens organisé par l'AEERS le 15 mars 1967^[4].

Ce colloque « a fait date par ses propositions sur la formation permanente des maîtres, les stages en responsabilité et le lien nécessaire entre formation et recherche, avec, dans chaque académie, un centre universitaire de formation et de recherche en éducation et des centres de formation continue dans les départements. La déclaration finale du colloque reprend les grands thèmes de la réforme : « la conception d'une conception exclusivement intellectualiste et intellectuelle de la culture, la transformation nécessaire de la relation pédagogique, le travail d'équipe et l'individualisation de l'enseignement »^[5]. Cet événement sans précédent par son importance, et par l'ampleur des idées exprimées, fut conclu par le ministre de l'Éducation lui-même, Alain Peyrefitte, soulignant ainsi l'accord de principe du gouvernement à ces nouvelles conceptions de l'école. Dans un conseil des ministres de février 68, il avait indiqué son objectif : s'occuper du contenu de l'organisation scolaire. Il installe à cet effet une « commission de la rénovation de la pédagogie » chargée d'impulser ces changements sur la base de quelques principes : la transformation du rapport maître-élève, le travail en équipe des maîtres, l'allègement et l'actualisation des programmes. Une phase d'expérimentation de ces innovations était prévue pour la rentrée suivante dans des collèges et des écoles de

chaque académie : pas plus de 25 élèves par classe, pas de redoublement ni de compositions et de classements des élèves. Mais, ces idées nouvelles se heurtent au sein du gouvernement aux réserves de Pompidou notamment, alors Premier ministre : « c'est plus de travail pour les maîtres et moins pour les élèves ».

Les événements de mai 68 mettront un terme inattendu à ces projets. Le ministre Edgar Faure qui remplace Peyrefitte met en place un certain nombre de mesures, dont certaines qu'il reprend de son prédécesseur : suppression des compositions et des classements, remplacement des notations par un système de notation en lettres (de A à E), suppression du latin en 6^e et 5^e. Mais l'introduction des mathématiques modernes dans les nouveaux programmes suscite de fortes réactions et désarçonne les enseignants.

Sur le plan des idées, les points de vue se cristallisent et se raidissent : le sujet passe d'un champ strictement pédagogique à un registre politique. Des intellectuels comme Bourdieu ou Althusser influencent les prises de position en dénonçant une école de classe, un système éducatif à la solde d'une économie capitaliste. Et les projets de réforme sont intégrés à cette critique radicale qui voit en eux une nouvelle tentative de reconduire par d'autres voies la logique de

la reproduction. Des théories, plus « innovantes » encore, apparaissent en contrepoint de ces idées insuffisamment abouties – encore trop marquées par un cadre institutionnel et autoritaire. C'est par exemple l'essai de Neil, qui connut un grand retentissement, en présentant sa propre expérience d'école nouvelle, sur fond d'utopie collectiviste. On y dépeint des élèves totalement libres, vivant ensemble dans un environnement rural, choisissant chaque jour leurs activités, et accompagnés par des adultes qui n'exercent sur eux aucune pression d'autorité. C'est également la théorie de l'anarchiste Ivan Illich qui entend « désinstitutionnaliser la société et déscolariser l'école ».

Mais cette effervescence a pour effet de scinder les points de vue chez les professionnels de l'éducation qui, au final, vont rester majoritairement sur des positions conservatrices. Des questions pratiques génèrent alors des polémiques dans les établissements et les salles des professeurs : faut-il enlever les estrades dans les salles de cours ? Faut-il agencer les tables en rang ou en rond ? Faut-il permettre aux représentants des parents d'élèves d'assister aux conseils de classe ? Ces sujets concrets divisent les enseignants. Et ces divisions se traduisent lors des élections professionnelles de 69 où les deux syndicats qui avaient soutenu mai 68 – le SNES

et le SGEN – enregistrent un net recul (respectivement de 10 et 5 points) ; alors que le SNALC progresse en doublant ses voix et qu'un nouveau groupe hostile aux réformes se présente et obtient d'emblée près de 8 % des suffrages. Les enseignants ne sont pas convaincus par ces nouvelles idées pédagogiques. Ils restent majoritairement favorables à la culture de l'élitisme républicain par laquelle ils ont été formés et recrutés. La politisation du débat, la radicalisation des idées et des représentations comme la résistance culturelle des enseignants ont donc eu raison de cette flamme réformatrice partie de mai 68. Le feu des origines n'a pas pris : l'embrasement des esprits éducatifs ne s'est pas produit. Et la suite en sera fortement compromise, tant cet échec historique pèsera lourd pour la suite et marquera de son image les tentatives à venir.

LA RÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE PAR LE BAS

Depuis cette genèse douloureuse, les tentatives de réforme sur ce sujet furent – on l'a évoqué précédemment – d'une grande timidité, et toujours freinées par une culture dominante arc-boutée sur la méritocratie scolaire. Entre les objectifs affichés par le ministère et les pratiques en vigueur, entre les valeurs proclamées – à commencer par celle de l'inclusion – et les

principes revendiqués par la majorité des acteurs éducatifs, le clivage perdure.

Mais, ces forces de blocage laissent cependant s'exprimer, de manière sporadique et hétérogène, des adaptations marginales des pratiques éducatives qui contreviennent ponctuellement à la culture dominante. Les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE) du secondaire, le tutorat ou les dispositifs d'accompagnement personnalisé sont autant de formulations, timides et très limitées dans leurs effets comme dans leur champ d'application, d'une approche individualisée des besoins. L'article 34, déjà évoqué, de la loi d'orientation de 2005 vise à libérer les initiatives locales dans cette exigence d'ouverture des pratiques aux profils spécifiques. Il est notamment utilisé dans le secondaire pour des aménagements dérogatoires des classes ou du temps scolaire. Ainsi, des dispositifs locaux regroupent dans une même classe des élèves qui suivent sans difficulté avec d'autres qui sont en situation de décrochage. Pour une partie des cours, les élèves sont en classe commune. Ils sont en revanche séparés pour les cours des disciplines fondamentales et pris en charge en très petits groupes – entre 5 et 10 – par un enseignant qui utilise des méthodes plus adaptées à leurs profils. Dans le même esprit mais selon une modalité différente, un établisse-



ment monte une 3^e PPRE qui regroupe les élèves en difficulté du niveau - à très faibles effectifs - qui sont accompagnés de manière là encore spécifique.

Il existe également des dispositifs de classes relais qui s'adressent aux élèves décrocheurs, afin de les délocaliser et de les faire sortir de leur environnement d'échec. L'idée consiste à les intégrer, de manière limitée dans le temps, dans des classes situées dans un autre établissement où ils sont pris en charge par des équipes particulièrement formées à ces publics : enseignants mais aussi éducateurs police (PJJ) ou gendarmerie (BPDJ). Sur le plan plus proprement pédagogique, certaines équipes ont développé de véritables partenariats avec des intervenants, culturels ou professionnels, qui éveillent autrement la curiosité et l'appétence des élèves par une ouverture concrète sur le monde artistique ou économique.

À l'école primaire, de nombreuses écoles ont mis en place des approches de type Freinet ou Montessori afin

de rendre les élèves plus actifs et autonomes, de décloisonner la relation pédagogique avec l'enseignant, en construisant des relations plus horizontales entre pairs. Les travaux en groupes collaboratifs sont encouragés, de même que les activités qui libèrent l'initiative et la curiosité. Les dispositifs de tutorat, entre adultes et élèves, mais aussi entre deux élèves, se développent également : avec l'objectif de susciter une motivation accrue du jeune à travers une relation de confiance et de proximité.

D'un point de vue strictement pédagogique, les décloisonnements se multiplient et se diversifient dans leurs modalités d'application. Les groupes de compétences en langues instaurent ainsi une rupture avec la classe et permettent de remédier au problème central de l'hétérogénéité des niveaux. Les cours en îlots rendent également compte, dans diverses disciplines, de cette mise en activité des élèves par eux-mêmes : plaçant l'enseignant dans la position de personne ressource pour des analyses collectives, avec pour sup-

port essentiel l'outil numérique et l'usage de logiciels éducatifs.

Les tentatives de mise en place d'enseignements interdisciplinaires, supposés être davantage inducteurs de sens pour les élèves, ont eu des destins variés. Les Itinéraires de Découverte (IDD) au collège sont rapidement tombés en désuétude, faute dans la plupart des situations d'un authentique cadrage administratif et d'un investissement des enseignants. Leurs homologues du lycée, les travaux personnels encadrés de première (TPE), ont été quant à eux plus efficaces et convaincants : preuve qu'une certaine maturité des élèves associée à une conviction accrue des équipes permet d'obtenir des résultats sur ce sujet.

Mais la promesse incontestablement la plus forte d'un changement pédagogique majeur reste celle de l'école du numérique.

LE SERPENT DE MER DU NUMÉRIQUE

Depuis des décennies déjà, l'école du numérique s'annonce comme la mère de toutes les révolutions pédagogiques à venir. À la fois outil et matrice de multiples innovations, le numérique rend possible ce qui sans lui s'annonce inaccessible : l'autonomie accrue des élèves, la mise en activité et le travail de groupe, l'accès infini

à des sources d'information, l'usage de nombreux logiciels didactiques...

Les technologies de l'information et de la communication - les TICE - sont incontestablement porteuses de lendemains prometteurs et de capacités inédites d'apprentissage pour des classes connectées et des enseignants positionnés comme des accompagnateurs davantage que comme des maîtres. On connaît depuis longtemps déjà l'architecture de ces nouvelles classes connectées : des élèves utilisant des tablettes ou des ordinateurs portables, un enseignant disposant d'un accès « administrateur » sur ces postes, un usage du numérique ou un accès en ligne (qui peut être hors connexion) de données diverses (logiciels pédagogiques, manuels scolaires, bases de données et ressources documentaires...). Un, voire plusieurs tableaux interactifs, lui permet ensuite de synthétiser et de partager des connaissances en recentrant ponctuellement l'attention des élèves autour de bilans et de comptes rendus qui peuvent être faits et partagés par les élèves eux-mêmes. À l'issue de la séquence, les données mises en commun seront déposées sur un espace numérique de travail - web classeur ou autre « cloud » - afin d'être retravaillées par chacun. L'enseignant aura également le loisir d'y adjoindre tout support de cours ou d'exercice qu'il juge utile de partager.

ger avec sa classe. Les élèves sont ainsi libérés de la prise de notes, les contenus enseignés sont mis à disposition et mobilisables par eux-mêmes, le professeur n'est plus dans une posture descendante et verticale mais dans l'horizontalité d'une assistance pédagogique...

La première des vertus d'un tel dispositif est celle de mobiliser la motivation et la mise en activité des élèves qui sont ainsi acteurs de leurs séquences de formation.

La seconde qualité réside dans une optimisation et une démultiplication des savoirs disponibles pour une seule séquence de cours : non plus réduite à ce que l'enseignant est à même d'apporter à ses élèves, mais ouverte sur une banque quasi infinie de données en ligne ou intégrées.

Le troisième apport de ces classes connectées - conséquence directe des deux autres - repose sur la réalisation concrète et authentique de la différenciation pédagogique des enseignements : chaque élève, mis en responsabilité et doté de ses propres outils, peut apprendre à son rythme, en faisant un usage personnalisé des procédures mises en place. Le positionnement de l'enseignant, libéré de l'obligation de « faire cours », le rend ainsi matériellement plus disponible pour ceux qui ont le plus de difficultés dans la conduite de leurs séquences, les autres pouvant justement bénéficier d'une plus grande autonomie.

Ces acquis sont connus et suffisamment évidents pour qu'il ne soit pas nécessaire d'en argumenter longuement les bienfaits. La question de la difficile mise en place de cette école du numérique est donc ailleurs : dans les résistances des enseignants à la modification de leurs pratiques, dans le volontarisme insuffisant des rectorats et des collectivités, dans les investissements nécessaires des esprits et des budgets.

Il faut d'abord le souligner, une telle école du numérique induit de fait une révolution pédagogique. Elle oblige à un repositionnement intégral du professeur qui n'est plus en aplomb de ses classes, en posture « professorale » de savoirs à dispenser, mais davantage en situation d'accompagnement et de conseil. Il s'agit là d'un frein authentique qui va bien au-delà du simple manque de maîtrise de l'outil informatique de la part d'enseignants qui n'ont pas tous été formés. Il est en effet difficile d'imaginer aujourd'hui des personnels encore non usagers de ces technologies. La résistance tient plus profondément à la posture professionnelle, à la nécessité de réviser en profondeur ses pratiques, et à la crainte de perdre ainsi cette posture d'autorité sur les élèves qui est par ailleurs si cruellement mise à mal. Et cette crainte est, d'un certain point de vue, légitime. Il est en effet évident que l'avènement du numérique remet fondamentalement en cause la



posture d'autorité de l'enseignant. Mais les changements en cours n'en sont pas moins, pour autant, inévitables, inéluctables. Il n'y a pas grand sens à vouloir s'y opposer et à retarder sur la base de ces arguments l'introduction du numérique à l'école. Oui, le métier d'enseignant est amené à évoluer et à intégrer durablement ces nouvelles modalités éducatives : pour une pratique pédagogique interactive et mieux à même de prendre en compte la diversité des élèves, leur besoin « culturel » de mise en activité et d'autonomie.

Ces freins d'ordre idéologique rencontrent alors des questions plus matérielles liées aux nécessaires investissements en jeu. Les éditeurs de manuels scolaires ont bien entendu tardé à s'adapter à de telles innovations, voyant d'abord en elles une perte conséquente de revenus à long terme. Mais les collectivités également rechignent à investir. L'exemple de la région de Montpellier qui a lancé en 2011 l'opération « l'ordi pour tous » est à cet égard révélateur. Tous les lycéens avaient reçu cette

année-là un ordinateur portable. Mais très rapidement l'opération a été un échec, faute d'un usage par les enseignants de cet outil qui était par ailleurs jugé peu performant et « bas de gamme » par nombre d'élèves.

De tels précédents montrent fondamentalement une chose. Aucun outil numérique ne sera utile et utilisé convenablement sans l'adhésion préalable des professeurs et sans une formation minimale de chacun à la pédagogie numérique. Les solutions et les procédures de mise en œuvre sont donc bien aujourd'hui sous nos yeux, et ce depuis longtemps. Mais la volonté politique et pédagogique d'impulser ce changement tarde à venir, tant elle heurte de front une culture éducative anachronique, marquée par une conception méritocratique des pratiques descendantes et par la posture d'autorité de l'enseignant. □

1 Note pour le général De Gaulle, 15 avril 1961, cité par Prost, *Du changement dans l'école*.

2 Cité par Prost, *op. cit.*

3 Bourdieu, Passeron, *Les héritiers*.

4 Prost, *op. cit.*

5 Prost, *op. cit.*

Violences à l'école ; violences de l'école ; violences sur l'école



Philippe BENOIT-LIZON
principal, collège Font
D'Aurumy, Fuveau

OÙ EST LA VIOLENCE ?

Le thème de la violence en milieu scolaire plaît. Les spécialistes du sujet disent qu'il est « vendeur » et même « électoralement porteur ». Les médias, et après eux les conversations des cafés, s'en emparent régulièrement pour, selon les experts, soit dramatiser, soit minimiser. Les hommes politiques courent derrière, au risque de verser dans le « populisme éducatif ». L'idée que l'école est violente à l'égard des élèves ou, que l'organisation de l'institution scolaire, plus largement celle de la société, produit de la violence sur l'école et ses acteurs, sont des réalités rarement évoquées.

VIOLENCES À L'ÉCOLE

Y a-t-il une défiance française envers sa jeunesse ?

L'utilisation régulière des termes « violence scolaire » peut laisser à penser qu'il

existe aujourd'hui un problème de sécurité avec les élèves et on perçoit une défiance, voire une peur, à l'égard des jeunes. Cette peur a un caractère récurrent. Au début du XX^e siècle on appelait les jeunes « les apaches ». La presse les décrivait se déplaçant en bandes dans les faubourgs ouvriers de la capitale. On les disait violents, voleurs et assassins. Après les années 1960, on les appelait les « blousons noirs ». La presse faisait ses choux gras du moindre incident. Ils avaient le couteau facile, se battaient entre eux, se déchaînaient sans raison et vivaient en bandes. La faute aux familles qui ne font plus leur boulot expliquait-on déjà, tout en dénonçant la dégradation des valeurs morales. En France, la notion de violence scolaire apparaît en 1990, à l'occasion d'une manifestation de lycéens marquée par le pillage de magasins, par ceux que la presse et le gouvernement appelleront les « casseurs ».

Les faits qui émaillent le quotidien des établissements scolaires ne sont pas nouveaux.

Peut-être avons-nous en mémoire un événement de notre scolarité qui, aujourd'hui, ferait la une du quotidien ou des chaînes d'information en continue, alors qu'il n'en a rien été jadis ?

Citons pour illustrer quelques écrits.

D'abord un extrait d'une lettre d'un recteur au ministre à propos d'un « défoulement » d'internes dont la victime est un maître-répétiteur, dans un lycée au XIX^e siècle : « Les internes ont barricadé la porte de leur dortoir puis se sont rendus au cabinet où dormait le maître-répétiteur qu'ils ont frappé violemment. Profitant ensuite de ce qu'il était étourdi par les coups, ils l'ont ligoté, traîné sur le parquet et lui ont coupé à moitié la barbe. Le garçon de service qui voulut s'interposer fut frappé à son tour. Enfin, le censeur, le surveillant général, et d'autres maîtres, réveillés par le tapage, sont accourus et ont réussi, non sans peine, après avoir enfoncé la porte, à rétablir l'ordre. Il était temps, les élèves avaient passé la corde au cou du maître et délibéraient s'ils le jetteraient par la fenêtre ».

On peut également, sur la même période, faire état d'une mutinerie en 1883 au célèbre lycée Louis-le-Grand. Pour protester contre la rigidité de la discipline dans ce prestigieux établissement parisien, et notamment l'obligation de défiler en rang dans la cour, une poignée d'élèves a d'abord choisi la manière douce en chantant à mi-voix pendant l'heure d'étude. L'exclusion de ces « chanteurs » a provoqué la colère de près de 300 de leurs camarades, qui ont vandalisé leur école. Ils se sont introduits de force dans les dortoirs des internes où ils ont brisé les

vitres, détruit les armoires, éventré les sommiers, décroché les lavabos et renversé les « vases de nuit ». 60 agents de police ont été dépêchés pour venir à bout de ces adolescents armés de barres de fer arrachées aux lits ! (Source : « Histoire de l'adolescence, 1850-1914, d'Agnès Thiercé, Belin, 2000).

Citons ensuite un professeur, en 1957 : « J'ai vingt-huit ans et j'ai déjà presque tout vu, tout enduré : les permanences de cent cinquante élèves, les boules puantes, les bagarres au couteau, les menaces physiques et verbales, une poule que l'on m'a un jour lâchée par une fenêtre ouverte. J'ai résisté aux pannes de courant, au roulement des brodequins, au jeu de la sirène... »

Rappelons que des rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale ont, dès la fin des années 1970, signalé dans les établissements scolaires l'existence de délits comme le vol avec extorsion.

Citons le Président Valéry Giscard d'Estaing, en 1980 : « Bousculades, bagarres, insultes, vandalisme, représailles, racket, coups et blessures, tentative d'incendie, cambriolage : tel est le pain quotidien d'un chef d'établissement en cette fin de septennat » et la documentation française qui, en 1981, rend compte d'une enquête sur le fonctionnement des collèges

publics « à la question - pour-quoi les élèves cassent-ils ou abîment-ils du matériel? - un élève de 3^e répond - pour que l'école soit en ruine et pour ne pas travailler - ». Citons enfin, en 1986, feu le mensuel « *Le Monde de l'éducation* », lequel fait état de présence d'armes dans les établissements scolaires du second degré.

Un marronnier qui fait l'impasse sur l'expertise de la recherche

La recherche sur le sujet de la violence à l'école existe depuis plus d'un quart de siècle. Elle est organisée avec un observatoire européen, un observatoire international, des conférences internationales, un journal international sur le climat scolaire. La France compte les meilleurs spécialistes dont Debarbieux, ancien président de l'Observatoire international de la violence à l'école, et Moignard, actuel directeur de l'Observatoire Universitaire International Éducation et Prévention.

Que disent les experts sur les violences à l'école, et dont les médias ne rendent pas compte?

Il convient de savoir tout d'abord que les collégiens français sont plus en sécurité à l'école qu'ils ne le sont à l'extérieur de ses murs, y compris au sein de leur famille (Étude de 2001 du Service National d'Accueil Téléphonique pour l'Enfance

Maltraitée; enquête 2016 de l'Institut National des Études Démographiques).

Il convient de savoir ensuite que les statistiques sur la violence des mineurs contredisent l'idée que les actes commis par eux sont plus nombreux, plus violents qu'auparavant (note statistique de cadrage sur la délinquance des mineurs, nouvelle revue de criminologie, 2009), que les violences à l'école ont plutôt tendance à régresser (enquêtes SIVIS) et que les établissements scolaires sont plus calmes aujourd'hui qu'hier (enquête PISA, Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves).

Il convient de savoir enfin que la violence en milieu scolaire ne se situe pas là où on la perçoit communément. Les espaces sensibles sont la cour de récréation, souvent accaparée par les garçons pour des jeux plus ou moins brutaux, et les toilettes, fuies par un tiers des élèves. Les enquêtes de victimation montrent que les violences échappent aux outils de recensement de l'institution scolaire. Pour illustrer, l'état, SIGNA 2006 recense 1 530 cas de rackets ou tentatives d'extorsions de fonds dans les EPLE, soit 0,028 % des élèves scolarisés alors que les enquêtes de victimation oscillent entre 3,5 et 6,3 % des élèves scolarisés, soit une réalité au moins cent fois supérieure.

Les technologies de l'information et de la communica-

tion permettent aujourd'hui d'autres formes de bizutage et de « jeux d'agression », plus surnoises mais non moins dévastatrices que celles d'autrefois. Les violences psychologiques via les réseaux sociaux constituent une dimension de la violence qui échappe aussi bien aux parents qu'aux personnels de l'Éducation nationale. C'est l'histoire revisitée de Poil de Carotte qui porte aujourd'hui un nom bien connu, le harcèlement par les pairs. Des adultes instruits (éduqués?), de surcroît exerçant des professions de médiation (journaliste; communicant), ont montré récemment (affaire de la ligue du LOL), que cette forme de violence n'est pas l'apanage des jeunes.

Sait-on par ailleurs que l'on compte aujourd'hui en France, et depuis trente années, treize plans de lutte contre la violence en milieu scolaire. Le dernier date de 2010, alors que Jean-Michel Blanquer est directeur général de l'Enseignement scolaire. Aucun de ces plans n'a été évalué, apprend-on à la lecture du rapport du Sénat du 19 décembre 2018 sur la violence dans les établissements scolaires. Chacun d'eux reprend des préconisations déjà faites lors de plans précédents, sans interroger le passé et en ignorant les préconisations des experts.

Les experts montrent que l'organisation scolaire et les acteurs de l'établissement influent pour une part non

négligeable sur l'émergence des violences à l'école. Les facteurs de réduction sont connus: stabilité des équipes enseignantes, travail en équipe, hétérogénéité des classes, qualité des règles en vigueur et application effective du règlement par tous, relations nourries avec les parents, mise en place de rituels visant à développer le sentiment d'appartenance à une communauté scolaire, personnalité du chef d'établissement.

VIOLENCES DE L'ÉCOLE

Des punitions et des sanctions nombreuses, contre-productives, et aux effets négatifs sur le climat scolaire

Si les violences commises par des élèves à l'école et rapportées par la presse restent marginales, sait-on que le système éducatif français est parmi les plus répressifs? Ainsi, deux tiers des collégiens sont punis au moins une fois dans l'année, 26 % plus de quatre fois. 50 % des collégiens français sont collés dans l'année, contre 21 % en Grande-Bretagne, 17 % en Allemagne et 15 % en Espagne. En France, 10 % des collégiens sont exclus temporairement au cours de leur scolarité, contre 2 % à l'étranger. Dans certains départements, cela représente l'effectif d'un collègue par jour. Les directions académiques ne savent plus que faire des élèves exclus

définitivement par décision de conseil de discipline. En 2017-2018, et dans le département des Bouches-du-Rhône, cela a représenté plus de 1 300 jeunes. Les experts soulignent « l'impasse de la punition à l'école » qui « ne fait ni apprendre ni former des individus épanouis ». Non pas qu'il faille supprimer les punitions reprennent-ils mais il convient d'arrêter de « mal punir, ce qui nuit à l'ordre dans la classe et augmente le ressentiment des élèves ». « La sanction est un impensé de la réflexion éducative contemporaine. » disait déjà en 2002 Eirick Prairat, chercheur spécialiste de la punition. « L'élève humilié – L'École un espace de non droit – ? » observait Pierre Merle dans un ouvrage en 2006. « On achève bien les écoliers » raillait Peter Gumble dans un livre en 2010, se moquant de l'école française dont les caractéristiques, notamment son aspect inégalitaire, sont à l'opposé des principes affichés. Certaines punitions interdites depuis longtemps (lignes par exemple) ou illégales (punitions collectives) ont toujours cours et certaines d'entre elles sont perçues comme ayant un caractère humiliant. Les sanctions ne sont jugées, ni graduées, ni compréhensibles. Les états généraux sur la violence à l'école réunis en avril 2010 ont souligné que les procédures du collège étaient inadaptées et facteurs de production de violences et d'inégalité des chances. Les experts préco-

nisent d'interdire les exclusions des cours et des établissements. Ils disent que pour lutter efficacement contre ce qui est appelé « la violence scolaire », il faut s'attaquer aux causes, la cause principale étant l'échec scolaire. L'élève français est celui qui montre le moins d'attachement à son établissement. Il est le scolaire le plus inhibé dans un contexte de résolution d'exercice scolaire et celui qui possède l'image la plus dégradée de lui-même. Le Centre d'Études et de Recherches sur l'Emploi et les Qualifications (CEREQ) montre régulièrement que « l'insertion professionnelle des élèves en échec scolaire est calamiteuse et ce de manière durable ». Une enquête de grande ampleur en 2014 auprès des 210 000 jeunes décrochés a souligné la rancœur d'une jeunesse française à l'encontre d'une école jugée maltraitante et qui ne donne pas sa chance à tous.

Une institution scolaire incapable de prendre en compte la difficulté scolaire

Depuis 1975 (hormis 2018), toutes les circulaires de rentrée insistent sur la nécessité de prendre en charge la difficulté scolaire. Or, non seulement celle-ci demeure, mais elle s'accroît. Les dispositifs d'aide aux élèves se succèdent, changent de nom, parfois sont remplacés avant d'être mis en place (circulaire de juin 1999 sur la remise à niveau), ne sont



pas évalués. Année après année le constat est fait que les « décrocheurs » appartiennent très généralement aux catégories sociales défavorisées du pays.

L'article 36 de la loi d'orientation du 23 avril 2005 sur l'École a institué un cadre légal pour la contractualisation entre chaque EPLE et l'autorité académique. Des indicateurs permettent d'apprécier la réalisation de ces objectifs. Différents outils se sont succédés (APAE actuellement), et certains indicateurs situent l'écart des acquis scolaires entre les enfants issus des différentes catégories socio-professionnelles. Observe-t-on un management des EPLE par les recteurs au regard de ces indicateurs qui pointent les faiblesses de l'École française? Qu'en est-il de l'évaluation externe des contrats d'objectifs, évaluation inscrite dans la loi?

L'article 16 de cette même loi prévoit qu'à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables

à la fin d'un cycle, le chef d'établissement propose aux parents de l'élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Tout élève qui double une classe doit bénéficier d'un PPRE. Les conseils de classe se sont-ils emparés de cette obligation? Les inspecteurs disciplinaires se soucient-ils, lors de leur visite dans les classes, de sa mise en œuvre par les enseignants?

Les inspections générales, dans un rapport conjoint de novembre 2013, intitulé « *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire* » constatent: « *Nombreux, trop nombreux, sont ceux qui sont en grande difficulté avant l'entrée en sixième; plus nombreux sont ceux dont l'échec est constaté au terme de la scolarité obligatoire* ».

Une évaluation routinière, chronophage, incapable de situer les acquis scolaires

« On ne sait pas ce que les élèves savent » constatent les inspecteurs généraux dans un rapport de juillet 2005



intitulé « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école? Recommandations ». Un principal d'un collège de 600 élèves a dénombré 90 000 notes dans une année scolaire. « On passe plus de temps à évaluer qu'à apprendre » dit en 2014 un expert qui travaille au ministère. Il observe que « les messages sur les copies sont courts et peu spécifiés, répétitifs et peu personnalisés, sans temps accordé aux élèves pour les exploiter » et conclut : « Valoriser les élèves nécessite de passer d'une évaluation DES apprentissages à une évaluation POUR les apprentissages ». Cette expertise n'est pas nouvelle ; déjà en 1969, le ministre Edgar Faure produit une circulaire dans laquelle il écrit : « Les études docimologiques dont l'origine est antérieure à 1930 et qui se sont multipliées dans les vingt dernières années ne laissent aucun doute sur le caractère illusoire d'un tel raffinement dans la précision des notes et du classement obtenu. En vérité, ce qui importe, ce sont les progrès de l'élève par rapport à lui-même et leur constatation

n'exige pas nécessairement une note chiffrée ». Les inspections générales le répètent régulièrement. Dans un rapport intitulé « Le collège : de 1989 à 1995, 7 ans d'observations et d'analyses », elles dénoncent le « primat de la note chiffrée dans la pratique ordinaire de la classe » et préconisent : « Le message de la note est toujours difficile à lire pour l'élève. La valeur fantasmagique du verdict arithmétique est si prégnante que l'élève ne lit guère les annotations rédigées, ni en tête, ni dans la marge. Tout ce discours de relativisation, d'exhortation, d'explication ou de mise en garde est oblitéré par la brutalité de la note. Un progrès est néanmoins possible : il faudrait, d'une part, prendre plus de temps pour expliciter les objectifs d'un exercice ou d'un contrôle, pour dire ce qu'on va évaluer et selon quelle échelle et, d'autre part, habituer les élèves, dès les premières notations, à faire la différence dans la notation entre la valeur formative, qui balise les progrès, et la valeur sommative, qui le situe par rapport à des objectifs collectifs qu'il connaît,

bien évidemment sans utiliser ces barbares épithètes ! ».

En 2005, le rapport conjoint édicte dans une recommandation : « Proscrire tout calcul de moyenne entre notes à statut différent afin que le recentrage sur les acquis des élèves soit clair à l'ensemble des acteurs. Substituer aux divers bulletins trimestriels et dossiers à constituer pour chaque examen ou inscription, un livret scolaire unique se constituant tout au long de la scolarité et portant sur l'atteinte des acquis prévus par les programmes (et non sur la personne), outil qui sera aussi bien celui de l'élève que celui de l'institution ». Les inspections générales réitèrent leurs recommandations dans un rapport conjoint de novembre 2013 intitulé « Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire » : « L'élève en situation ne devrait plus être celui qui collectionne les mauvaises notes, ni même celui dont on relève régulièrement les manques et les - non acquis - sur une grille. Cela suppose un triple effort : la réalisation de diagnostics permettant de comprendre les obstacles et les besoins d'apprentissage ; l'abandon, en tout ou en partie, de la notation chiffrée pour passer à l'évaluation par compétence ; enfin, et surtout, la mise en place de modalités qui privilégient les progrès, les acquisitions nouvelles, et aussi les réussites dans d'autres domaines que ceux qui cristallisent l'échec ».

Une qualité de la vie scolaire entachée par l'incapacité de l'École à administrer le temps scolaire

Le nombre de cours dans l'année d'un élève français est le plus élevé parmi l'ensemble des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). Les journées du scolaire français sont les plus longues et le temps d'école est le plus contracté sur l'année. Le calendrier scolaire français définit trente-six semaines de cours au bénéfice des élèves. Cependant, et sur ce même temps, l'institution organise également la formation continue des enseignants et les examens. Il en résulte des emplois du temps à trous pour les élèves et une course des enseignants pour « finir le programme », situations qui dégradent notablement le climat scolaire au sein des établissements. Sait-on la part des jours, sur une année scolaire, où tous les cours prévus à l'emploi du temps des élèves sont assurés ? Chiche, comptons !

VIOLENCES SUR L'ÉCOLE

Une École qui subit la ghettoïsation de l'espace public

Il suffit de compulsier APAE pour se rendre compte de l'absence de mixité sociale sur le territoire français et combien, y compris au sein



d'une même ville, les établissements scolaires peuvent être marqués par le type de population scolarisée. Outre les politiques d'urbanisation de chaque ville et agglomération, la carte scolaire relève de la compétence de la collectivité territoriale. La distribution des CSP sur le territoire national dépend donc d'une multitude d'autorités locales.

Une formation déficiente, qui consacre la solitude de l'enseignement

Dans son récent livre *« L'impasse de la punition à l'école »*, Éric Debarbieux constate amer *« Comment s'étonner du découragement qui monte chez les personnels quand la discipline, qui est une base de la pédagogie, quand la dynamique des groupes, qui est une base des rapports humains, quand le geste banal de sanctionner un enfant ou un élève, quand la gestion des conflits ne font l'objet d'aucune formation ; lorsque seule la formation disciplinaire importerait pour faire de bons enseignants d'après une idéologie qui a*

pignon sur rue et qui détruit profondément l'école et ses élèves ? ». Son constat est corroboré par une enquête conduite en 2017 auprès de 12 000 professeurs du premier et du second degré, lesquels demandent des formations pour gérer les élèves difficiles.

Déjà en 2009, le centre d'analyse stratégique, dans une étude comparative de modèles éducatifs très éloignés par leur mode d'organisation et de fonctionnement, mais dont les résultats aux mesures internationales des acquis des élèves sont les meilleurs, met en évidence trois points communs à ces pays et qui concernent la fonction enseignante :

- Parmi les caractéristiques exogènes, l'on constate : un contexte culturel favorable à l'apprentissage, le prestige de la profession enseignante et une société culturellement homogène. En outre, les modèles étudiés semblent tous être capables de se remettre en question et possèdent une réelle aptitude à se réformer.

- Parmi les caractéristiques endogènes, ces systèmes éducatifs ont été en mesure de hiérarchiser leurs objectifs et les relier à des principes cohérents. Cette réflexion s'est établie en tenant compte d'un contexte économique, social et culturel du pays. Une stratégie de politiques systémiques a ensuite été développée, réformant de manière cohérente les différents piliers du système éducatif.
- Enfin, ces pays ont tous misé sur la formation des enseignants et favorise un recrutement d'excellence.

Le centre d'analyse stratégique, dans un rapport remis au premier ministre en janvier 2013, intitulé *« Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative »*, préconise à nouveau de :

- généraliser les formations de l'ensemble des personnels scolaires sur la gestion des conflits ;
- développer les pratiques évaluatives encourageantes afin que les notations reflètent mieux les efforts accomplis et soient moins anxieuses ;
- systématiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération entre les élèves.

La recherche en sciences de l'éducation a produit en 2015 un ouvrage synthèse

intitulé *« Peut-on réformer l'école ? »* qui fait état des réponses apportées de par le monde à l'impérieuse obligation de penser et d'impulser le changement des pratiques éducatives, sans en mettre une en avant par rapport aux autres au regard des résultats obtenus par chacune d'entre elles. Tout en restant prudent (*« les savoirs pédagogiques demeurent des savoirs fragiles et les démonstrations incontestables d'efficacité, que d'aucuns appellent de leurs vœux, demeurent rares »*), le chercheur Dupriez prend position sur ce qu'il convient de faire pour répondre à la question posée : *« En priorité il faut réaffirmer l'importance des enseignants dans l'organisation du travail en classe. C'est l'enseignant qui crée et organise les opportunités d'apprentissage, c'est lui seul qui juge de l'opportunité d'une consigne, d'un feedback ou d'un silence. Cette place fondamentale de l'enseignant dans son rapport aux élèves et dans la conduite des situations d'apprentissage plaide pour une formation professionnelle de haut niveau apportée à tous les enseignants. Mais cela ne signifie aucunement qu'on doive en rester là, et laisser l'entière responsabilité aux enseignants d'organiser les situations de classe. Au contraire, les défis rencontrés sont souvent trop complexes et la diversité des missions de l'école trop grande pour demander aux enseignants de trouver seuls les réponses adéquates à toutes les situa-*

tions qu'ils rencontrent. ». C'est pourquoi l'auteur plaide également pour une formation continue en situation d'exercices et souligne « l'importance de dispositifs de travail entre enseignants permettant de dépasser cette structure cellulaire, en faisant du travail en classe des enseignants l'objet d'une analyse avec des collègues, que ce soit à travers l'observation directe entre pairs, l'observation par la vidéo ou l'analyse de traces (des notes ou des productions des élèves par exemple) du travail réalisé en classe ».

Dernièrement enfin, le n° 50 de la revue « Éducation et socialisation » dit clairement après avoir conduit une étude : « les enseignants ne sont pas formés pour réduire les inégalités sociales ».

Un système de nomination des enseignants propre à la France, qui engendre un « turnover » des équipes sur les espaces les plus sensibles

Benjamin Moignard l'a rappelé lors de son audition par le Sénat en décembre 2018. « Le premier facteur de protection des élèves et des professeurs réside dans la stabilité des équipes enseignantes et dans la mise en œuvre de projets collectifs. Hélas, depuis les années 1980, la mobilité s'est accélérée dans les établissements où le climat scolaire est dégradé, en conséquence d'un système de nomination délé-

gatoire des professeurs propre à la France. La difficulté ne réside pas dans le jeune âge des enseignants de ZEP mais dans le changement permanent des équipes. Dans les établissements où cette difficulté a été aplanie, le climat scolaire s'améliore ».

Des moyens inégalement distribués à l'École de l'égalité des chances

À plusieurs reprises, la Cour des comptes a souligné que les moyens mobilisés pour l'école allaient plutôt aux bons élèves (enseignements facultatifs par exemple) conduisant assez souvent à réduire la mixité sociale (classe de niveau ou Camif). Dernièrement, elle a montré que le collège le mieux doté de Seine-Saint-Denis l'était moins que le moins bien doté des collèges parisiens.

Des orientations nationales inconstantes qui laissent au mieux les acteurs des EPLE désabusés

Alors que les rapports débordent, soulignant la médiocrité du système éducatif français - rapports PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015), rapports PIRLS (2001, 2006, 2011), rapports TIMS, rapports TALIS (2009, 2013), rapports de la Cour des comptes, rapports du Centre d'Analyse Stratégique, rapport de l'INSEE, de l'UNESCO, de l'UNICEF, du CEREQ, de la DEPP, du Centre National d'Évaluation du Système Sco-



laire (CNESCO), rapports des inspections générales, évaluations Cèdre... et même rapport de la fondation Abbé Pierre -, que parallèlement l'institution scolaire ne cesse d'édicter de nouvelles normes - création de l'EPL ; acte I, acte II, acte III de la décentralisation, réforme territoriale ; lois sur l'école de 1989, 2005, 2013 ; projet d'établissement, contrat d'objectifs et son évaluation (contrat désormais tripartite), lettre de missions aux cadres, entretien professionnel, dialogue pédagogique et de gestion ; socle à sept compétences, socle à cinq domaines ; modification des cycles ; loi de programmation du « nouveau contrat pour l'école » en juillet 1995 avec 155 propositions du ministre Bayrou ; « le collège de l'An 2000 » de la ministre Royal, déléguée chargée de l'enseignement scolaire ; « les nouvelles orientations sur le collège » pour un « collège républicain » du ministre Lang en avril 2001 ; la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » du ministre Fillon en 2005 ; la loi d'« orientation et de programmation pour

la refondation de l'école de la République » de juillet 2013 du ministre Peillon ; les 5 décrets et les 3 arrêtés de la ministre Vallaud-Belkacem et la réforme du collège à la rentrée 2016 ; les décrets du ministre Blanquer (appelé par son entourage professionnel - contrôle Z-) qui s'appliquent en collège à la rentrée 2017 -, jamais la communauté éducative (élèves, parents, personnels) n'avait éprouvé un sentiment si fort de souffrance et d'aliénation (au sens étymologique, à savoir absence de lien, absence de sens) à vivre dans son École (Rapports TALIS, de l'INSEE, de l'UNICEF, de l'UNESCO).

« Peut-on encore réformer l'école » titrait il y a près d'un quart de siècle feu le mensuel « Le Monde de l'Éducation » dans son numéro de septembre 1995. Et de poursuivre : « Pourquoi toutes les réformes de l'Éducation nationale laissent-elles un sentiment d'échec, pourquoi les innovations sans cesse annoncées ne semblent-elles pas être à la hauteur des défis de l'échec scolaire et du chômage des jeunes, pour-



quoi le moindre mouvement se heurte-t-il à tant d'obstacles, pourquoi l'image d'une institution pachydermique et paralytique l'a-t-elle emporté sur toute autre dans l'opinion publique ? ». Et de répondre : « Un des éléments qui peut freiner les changements est relatif à la manière dont les enseignants les ressentent. S'ils leur sont imposés, sans explications suffisantes, sans formation, sans les impliquer dans leur préparation et sans moyens suffisants, il y a peu de chance qu'ils les mettent en œuvre avec dynamisme. Les enseignants ont conscience de la dignité de leur fonction : ils savent qu'ils agissent sur les enfants et n'admettent pas de le faire de telle façon plutôt que de telle autre s'ils n'en comprennent pas la raison et l'utilité ».

DU POPULISME ÉDUCATIF ?

L'Association Française des Acteurs de l'Éducation (AFAE), dans son numéro de septembre 2018 intitulé « Politique(s) de l'éducation : des idéologies au pragma-

tisme ? » laisse la parole à Xavier Pons dans un article intitulé « Populisme éducatif et gouvernance de l'école en France ». Il donne la définition suivante du populisme éducatif : « vision conforme aux attentes perçues de la population qui ne tient pas compte des propositions, des arguments et des connaissances produites dans le cours de l'action publique, aussi bien par les chercheurs que par les corps intermédiaires ». Xavier Pons conclut de ses recherches que les positions du ministère sur l'absentéisme des élèves sont empreintes de populisme. Prenons garde que les orientations politiques ne donnent largement part à ce simplisme d'une pensée trop peu travailleuse et qui, sur d'autres sujets comme le redoublement, la sanction, la violence à l'école, pourraient être taxées de populisme éducatif. Certains politiques en ont conscience. Ainsi, Françoise Laborde, sénatrice de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur la violence dans les établissements scolaires reconnaît : « Nous relayons nous-mêmes des

poncifs ! Nous devons, au contraire, penser différemment la violence au sein de l'école républicaine ».

Que penser en effet d'une institution qui, année après année, et durant près d'un demi-siècle, fait le constat d'une école qui accroît les écarts des acquis scolaires entre les enfants des différentes catégories socio-professionnelles, d'une école où élèves, parents, enseignants sont ceux des pays développés qui souffrent et s'inquiètent le plus, sans poser de diagnostic ni apporter une amélioration à cette situation ?

Le caractère idéologique des réponses apportées par l'institution scolaire au cours de ces nombreuses années et son peu d'appétence pour la recherche n'expliquent-ils pas la médiocrité du système éducatif français et le faible coefficient d'aise de ses acteurs à vivre en son sein ? □

Propos sur la Laïcité



Jean-Philippe DECROUX
Proviseur honoraire

LA RÉVISION DE LA LOI DE 1905

De nombreuses associations, syndicats et personnalités se sont émus, à travers divers textes, des projets de modification de la loi de 1905. On constate avec satisfaction que le SNPDEN s'est associé à cette démarche.

Cette inquiétude, largement partagée, trouve son origine dans les raisons avancées par les responsables pour justifier cette initiative. Il s'agit, dit-on, de mieux encadrer les cultes et, ainsi, de prévenir toute dérive intégriste contraire aux valeurs de la République.

Et pourtant, la loi de 1905 contient l'arsenal juridique nécessaire pour répondre aux situations d'aujourd'hui dans ce domaine.

Un certain nombre de signes, observés depuis un an, font craindre que d'autres motivations pourraient guider ces projets de modification. Ne s'agirait-il

pas en fait de remettre en cause l'esprit de l'article 2 de la loi de 1905 qui dispose que « *la République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte* » ?

La loi de 1905 dite de « Séparation des Églises et de l'État », a fait ses preuves depuis plus de 100 ans ; elle a permis une cohabitation harmonieuse des citoyens quelles que soient leurs différences et leurs croyances. Elle a déconnecté totalement les options spirituelles de l'exercice du pouvoir, elle a assigné à l'État la mission d'assurer l'impartialité et l'égalité entre celles-ci et, par-là, de garantir la liberté absolue de conscience de chacun. C'est le pilier de la Laïcité française qui est, en premier lieu, un principe d'organisation politique de la société.

Ce principe constitutionnel semble de plus ignoré par le Président de la République lorsqu'il aborde le sujet dans sa lettre sur le « Grand débat ». L'État n'a pas en effet à entretenir de rapports ou de liens particuliers avec les religions sous la forme d'une sorte de pacte entre deux parties, mais bien plutôt « *entre deux puissances traitant d'égal à égal, mais en garantissant aux opinions religieuses les mêmes libertés qu'à toutes les opinions* », comme le disait déjà Ferdinand Buisson. La loi de 1905 n'est pas un contrat avec les églises considérées, mais un acte unilatéral de la

puissance publique à l'égard de toutes les convictions.

La formulation présidentielle ne peut que renforcer l'inquiétude déjà exprimée. Il convient donc de rester attentif et mobilisé.

LE SNPDEN ET LA LAÏCITÉ

Pour le syndicat, la Laïcité a toujours été un sujet important : au travers de la FEN, pour ses deux syndicats d'origine, le SNPDES et le SNPDL, unifiés il y a 25 ans ; aujourd'hui, pour le SNPDEN dans l'UNSA depuis sa création.

Mais je voudrais particulièrement insister sur cet épisode où le syndicat a joué un rôle déterminant : la question des signes ostentatoires au sein de l'école.

Dans l'exercice quotidien de la Laïcité, on peut distinguer trois espaces qui sont les mêmes mais qualifiés selon des termes différents par un auteur ou par l'autre.

Prenons les adjectifs utilisés par Eddy Khaldi ⁽¹⁾ : espace privé, espace civil, espace public.

- L'espace privé est une évidence.
- L'espace civil - la rue, la plage, les commerces... - où la Laïcité n'impose aucune règle particulière. Si des restrictions existent,



elles concernent les notions de sécurité ou de troubles à l'ordre public.

- L'espace public est tout ce qui concerne les services publics qui imposent à leurs agents un devoir de neutralité. Ce devoir ne s'étend toutefois pas aux usagers.

C'est justement ce dernier point qui engendrait des difficultés dans les établissements il y a une vingtaine d'années. Ainsi, des élèves affirmaient leur droit à des tenues d'ordre religieux ainsi d'ailleurs qu'à l'application de règles bannissant certaines disciplines scolaires.

Les personnels de direction étaient amenés à se débrouiller seuls et à trancher des situations complexes sans références juridiques claires.

Cet état de fait provoquait des tensions dans les collèges et les lycées et devenait parfois un enjeu crucial dans leur environnement. Cela ne facilitait pas les choses.

C'est pourquoi le SNPDEN fut amené à réclamer au

gouvernement de l'époque un texte sans ambiguïté sur lequel s'appuyer et à s'investir dans les discussions sur sa rédaction.

Nos responsables soulignaient, en plus des difficultés citées plus haut, que l'affirmation par les élèves de convictions définitives était la négation même du rôle émancipateur et de la mission d'éveil de la réflexion assignés à l'école.

Il n'est pas inutile de rappeler qu'à cette époque, le SNPDEN s'était retrouvé bien seul dans le monde syndical à agir en ce sens.

On devait donc aboutir, en 2004, à une loi qui spécifiait que « le port de signes religieux ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. »

C'est une formule simple dont on constate encore plus tout l'intérêt aujourd'hui. □

¹ Président des Délégués de l'Éducation nationale, auteur de plusieurs ouvrages sur la Laïcité

Le décrochage n'existerait-il pas chez les personnels de direction ?



Baye SECK
proviseur, lycée Charles
Renouvier, Prades

Quand j'ai commencé à mettre des mots sur ce qui se décline comme un mal-être dans mon métier, le titre qui m'est venu à l'idée était : « Pourtant, jusqu'ici, j'avais de la passion pour mon métier ».

Avec le temps qui passe et les événements qui se succèdent, j'ai l'impression que ce n'est pas moi qui me détache de la communauté mais plutôt mon institution qui me décroche comme cela peut arriver chez quelques un de nos élèves. Si j'étais persuadé d'être le seul personnel de direction dans ce cas, je n'en aurais pas fait état. Dans la communauté des « silencieux obligés » qui est la nôtre, il ne faut pas que tendre l'oreille pour comprendre. Il faut également savoir observer pour bien percevoir ce qui s'y passe. Au-delà de la perception, j'ai envie de comprendre !

Comme si c'était hier, j'entends encore la voix des anciens collègues qui nous sou-

haitaient « bon courage ! » à nous autres stagiaires qui nous lancions dans un métier qui nous semblait passionnant et noble. Face à un tel signe de marasme chez nos anciens, nous étions majoritaires à penser que le temps avait encore fait sur eux ce qu'il sait si bien faire : user, même les plus coriaces. Nous étions également persuadés d'être la nouvelle génération qui allait défier le temps et résister à toute forme d'usure. Quatorze ans après, le doute m'habite terriblement face à une histoire qui semble se faire un malin plaisir à bégayer.

Personnellement, je n'y suis allé ni par hasard ni pour autre chose que de l'envie, comme bon nombre de collègues. Pendant quatorze ans, je me suis donné à cette passion d'adjoint ou de chef d'établissement sans compter, souvent en me bouchant les oreilles pour ne pas entendre, sans me retourner, et peut-être même sans regarder de temps en temps autour de moi pour m'assurer que je ne volais pas du temps et autre chose à mes proches pour assouvir une passion professionnelle. L'intelligence et l'amour de mes proches m'ont certainement protégé, là où moi je les pénalisais. L'impression de contribuer à un accompagnement vers des réussites pour les élèves me donnait une sensation d'infatigabilité, d'invulnérabilité, et surtout d'utilité. Le cocktail était

euphorisant et aucun signe de dangerosité ne pouvait le polluer.

Dès lors, pourquoi boudier son plaisir quand on est persuadé qu'amour, passion et noblesse de son métier sont toutes au rendez-vous. Cette période idyllique aura duré une bonne dizaine d'années. Aujourd'hui, un sentiment à la fois différent et étrange s'installe chez le « bon soldat » que j'ai cru être. Il est clair dans mon esprit que ce ne sont pas les élèves qui ont contribué à ce début de changement d'état d'esprit chez moi. Au contraire, ils constituent le reste de ciment qui scelle le pacte qui me lie à l'institution qui demeure la plus noble à mes yeux.

Quant aux enseignants, dans leur écrasante majorité, c'est un plaisir de travailler avec eux. Je ne mentirai pas en disant que c'est toujours facile mais c'est sans complaisance que je reconnais leur professionnalisme et leur dévouement pour des valeurs honorables et une cause juste. J'en ai rencontré énormément qui sont des catalyseurs, accompagnateurs et bâtisseurs de réussite au profit des élèves. Il y en a, bien sûr, des mauvais, voire très nocifs, mais au bout du compte, ils ne sont que quantité très négligeable, epsilonlesque. S'il s'agit d'être honnête, je dirais que les causes du malaise sont à chercher dans les relations entre les

personnels de direction et leur(s) institution(s). Il n'aura échappé à personne que je parle « du » malaise et non de « mon » malaise, tellement j'ai croisé de collègues au bout du rouleau et dont personne ne semble vouloir s'occuper, faute d'oreilles attentives ou simplement ne sachant pas comment le dire. Notre institution exige pourtant de ces collègues, et à juste titre, qu'ils s'occupent du bien-être du personnel. C'est peut-être normal car nous sommes des cadres, et donc par définition capables d'encaisser et de souffrir en silence, et surtout en solitaires que nous sommes pour de bon.

Et nous alors, qui se soucie de notre équilibre d'êtres humains ? Avant d'être des cadres, nous sommes tout simplement des êtres avec nos limites que nous essayons de repousser et parfois trop loin. Certains vont jusqu'au point de rupture, et d'autres, plus chanceux, trouvent une issue qui leur sauve la peau.

L'Éducation nationale n'est pas la grande muette, mais les habitudes sont de ne parler que lorsqu'on n'y est plus ou alors à l'abri des oreilles dangereuses. Oui, chacun fait très attention à sa carrière, son avancement. La politique du « pas de vague », nous la connaissons et la pratiquons à merveille comme si c'était une vraie valeur. J'ai peut-être tort mais je persiste à croire que dire ce qui ne va pas,

pendant qu'on est dedans et pendant qu'il est temps, est une vertu et non un manque de loyauté. Tant pis si on me le reproche, tant qu'on ne m'arrache pas l'Amour que j'ai pour l'École.

Entre la voix des « anciens » et ce que je vis aujourd'hui, je ne mettrai qu'un mot : décrochage !

Je n'en ai pas honte, car je veux simplement que cela soit entendu et que l'on en cherche les causes qui produisent toujours les mêmes effets. Entre décrochage et « burn-out », ou autres maladies que notre fonction nous aide à attraper, que choisir ? Peut-être l'écoute tout simplement !

Si je suis seul dans ce cas, alors c'est la faute à « pas de chance » et j'assumerai tout seul le fait de m'être trompé en choisissant l'Éducation nationale comme chemin de vie. En revanche, si d'autres que moi sont un tantinet capable de se reconnaître dans ce que je dis, c'est qu'il est alors grand temps que cela change et nous sommes les seuls à pouvoir, et surtout à devoir le dire. □

Chronique juridique

Questions/réponses à la Cellule juridique

Actions de mobilisation des enseignants : que faire ?

FORCE EST DE CONSTATER QUE NOS PROFESSEURS ONT DE LA SUITE DANS LES IDÉES ET NE MANQUENT PAS D'IMAGINATION

Depuis plusieurs semaines, des professeurs entretiennent la mobilisation contre la réforme du lycée et du bac : grèves locales, rétention des notes, occupation nocturne d'établissements... Ce n'est pas une déferlante mais une myriade d'initiatives locales, partiellement coordonnées, qui s'installent dans la durée. Après les blocages lycéens, parfois violents, qui ont marqué la fin 2018, voilà des semaines que des enseignants, un peu partout en France, multiplient les actions en opposition à la réforme du lycée. Pour tenter d'imposer au gouvernement une hypothétique marche arrière, certains recourent à la grève. Mais à l'heure des réseaux sociaux, beaucoup d'autres cherchent à frapper

les esprits, par exemple en pratiquant la rétention des notes ou en attribuant à tous des 20 sur 20. « Une rupture d'égalité qui donnera lieu à des rappels à l'ordre, voire à des sanctions », a prévenu le cabinet du ministre de l'Éducation nationale. Quand d'autres démissionnent de leur rôle de professeur principal, des membres de conseils d'administration refusent d'en voter l'ordre du jour... Force est de constater que nos professeurs ont de la suite dans les idées et ne manquent pas d'imagination. Les personnels de direction, une fois de plus en première ligne, ne peuvent et ne doivent pas se contenter de rappels à l'ordre et au sens des responsabilités, voire de menacer de sanctions !

Ils doivent faire preuve de discernement et apprécier au cas par cas les situations qui se présentent, y apporter une réponse juridique,



Jacques BACQUET
coordonnateur de la
cellule juridique

claire et circonstanciée. Dans le respect bien entendu des obligations qui sont les leurs à l'égard de l'Institution. Et tout cela, évidemment en privilégiant le dialogue, l'écoute et... l'intérêt général ! (Cf. « Éducation mode d'emploi » livre toujours en cours de rédaction !) Des collègues ont donc sollicité la cellule juridique pour obtenir des réponses à des actions de mobilisation contre la réforme.

Question 1

Certains professeurs ont décidé d'intégrer une note de participation de 20/20 avec un coefficient égal à 99 pour mettre toutes les moyennes des élèves à 20... Est-ce illégal et existe-t-il un texte indiquant que la notation ne peut pas inclure ce type d'évaluation ?

ANALYSE

I. LE CADRE LÉGAL APPLICABLE EN LA MATIÈRE

L'article L. 311-1 du Code de l'éducation dispose que « l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève ». Aux termes de l'article L. 912-1 du Code de l'éducation, « les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation qui veillent à favoriser la mixité entre les femmes et les hommes dans l'accès aux filières de formation. Ils participent aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage. Les enseignants tiennent informés les parents d'élèves et les aident à suivre la scolarité de leurs enfants. » L'article L. 912-1-1 du Code de l'éducation prévoit que « la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté. »

Cette liberté pédagogique n'est donc pas inconditionnée. La Cour administrative d'appel de Nantes a d'ailleurs eu l'occasion de rappeler que « la liberté pédagogique ne peut justifier des approches ou des méthodes d'enseignement qui ne seraient pas en harmonie avec les principes pédagogiques définis par les autorités académiques » (CAA Nantes, 10 avril 2003, M. François X. c/Inspecteur d'académie d'Ille-et-Vilaine, n° 99NT00836). L'article L. 421-5 du Code de l'éducation énonce

que le conseil pédagogique « a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement. »

L'article R. 421-41-3-2° précise que « Le conseil pédagogique est consulté sur la coordination relative au suivi des élèves et notamment aux modalités d'évaluation des acquis scolaires ».

Conformément aux dispositions de l'article L. 401-1 du Code de l'éducation, « Le projet d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints. »

Par ailleurs, aux termes de l'article R. 241-19 du Code de l'éducation, « Les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et les inspecteurs de l'éducation nationale [...] évaluent dans l'exercice de leur compétence pédagogique le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles, des collèges et des lycées et concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des unités d'enseignement, des procédures et des résultats de la politique éducative. Ils procèdent, notamment, à l'observation directe des actes pédagogiques ».

En outre, l'article R. 421-10-2° du Code de l'éducation dispose qu'« en qualité de représentant de l'État au sein de l'établissement, le chef d'établissement veille au bon déroulement des enseignements, de l'information, de l'orientation et du contrôle des connaissances des élèves ».

II. LES CONCLUSIONS PRATIQUES QUE L'ON PEUT EN TIRER

Il résulte du sens et de la portée de ces dispositions législatives et réglementaires que :

- la notation individuelle des élèves relève de la compétence première des personnels enseignants ;

- les principes mêmes d'organisation présidant à l'évaluation des acquis scolaires et des résultats atteints par les élèves doivent apparaître au sein du projet d'établissement, après débat en conseil pédagogique, et adoption en conseil d'administration ;
- les modalités d'évaluation d'une activité scolaire (comme la participation des élèves en classe), qui n'auraient pas été actées dans le respect des règles de procédure précitées, seraient donc illégales ;
- la mise en œuvre d'une évaluation dépourvue à la fois de fondement légal et de justification éducative (comme la surreprésentation numérique d'une activité scolaire au détriment de l'ensemble des autres disciplines et, donc, d'une juste évaluation des acquis des élèves) ne peut qu'être censurée par les corps d'inspection pédagogique et, in fine, par le chef d'établissement ;
- ce dernier est alors en droit, si les enseignants persistent dans leur volonté, et en tant que responsable du bon déroulement du contrôle des connaissances des élèves, de modifier d'autorité (voire d'annuler), dans le logiciel de gestion des notes, toutes celles affectées d'un coefficient disproportionné et ne rendant pas compte de la valeur réelle des acquis des élèves ;
- les personnels d'inspection seraient, quant à eux, en droit de faire observer aux enseignants concernés l'incohérence pédagogique et éducative (voire la nocivité pour les élèves) d'une telle démarche, et d'en tirer un certain nombre de conséquences en termes d'évaluation du travail individuel de ces professeurs.



Question 2

Il y a actuellement deux professeurs principaux de seconde et de terminale qui viennent de démissionner, laissant ces classes sans professeur principal. Pour des raisons que vous connaissez (de l'ordre de la solidarité de corps et du choix restreint compte tenu des options), le remplacement n'est pas possible. Même si nous prendrions à notre charge, une partie de leurs missions, je crains que ce manque de PP ne soit opposable en TA (?) par des parents, se plaignant de défaut dans la mission d'orientation due à leur enfant. Ainsi, je me pose deux questions : 1- Légalement est-on obligé d'assigner un PP à chaque classe ? 2 - Le chef d'établissement peut-il imposer cette mission ?

ANALYSE

En application des dispositions de l'article R. 421-10-1° du Code de l'éducation, « en qualité de représentant de l'État au sein de l'établissement, le chef d'établissement a autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à disposition de l'établissement. Il désigne à toutes les fonctions au sein de l'établissement pour lesquelles aucune autre autorité administrative n'a reçu de pouvoir de nomination. Il fixe le service des personnels dans le respect du statut de ces derniers. » Aux termes du premier alinéa de l'article 3 du décret n° 93-55 du 15 janvier 1993 modifié instituant une indemnité de suivi et d'orientation des élèves en faveur des personnels enseignants du second degré, « la part modulable est allouée aux personnels enseignants, qui assurent une tâche de coordination tant du suivi

des élèves d'une division que de la préparation de leur orientation, en liaison avec les psychologues de l'éducation nationale de la spécialité "éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle", et en concertation avec les parents d'élèves. L'attribution de cette part est liée à l'exercice effectif de ces fonctions. »

Bien que ces dispositions réglementaires n'en fassent pas explicitement état, les dites tâches ne peuvent renvoyer qu'à la fonction de « professeur principal » ; ce que confirme d'ailleurs la circulaire n° 2018-108 du 10 octobre 2018 relative au rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées.

Or, le deuxième alinéa de ce même article prévoit que l'enseignant assumant une telle fonction est « désigné, avec l'accord de l'intéressé, par le chef d'établissement pour la durée de l'année scolaire. » Le recueil du consentement de l'enseignant pressenti par le chef d'établissement pour exercer la fonction de professeur principal constitue donc une formalité préalable à la désignation de celui-ci. Cependant, en qualité de représentant de l'État au sein de l'établissement, le chef d'établissement a l'obligation de veiller « au bon déroulement des enseignements, de l'information, de l'orientation et du contrôle des connaissances des élèves » (article R. 421-10-2° du Code de l'éducation). À ce titre, il lui revient de s'assurer du bon fonctionnement du service, élément constitutif de l'intérêt du service, lui-même composante de l'intérêt général. Il lui appartient aussi de garantir, dans les faits, l'égalité de traitement des usagers, principe fondamental de tout service public ; en l'espèce, chaque division devant nécessairement être dotée d'un professeur principal.

Dès lors, l'intérêt général s'imposant forcément aux intérêts particuliers, la désignation d'un personnel enseignant pour exercer, contre son gré, les fonctions de professeur principal, n'apparaît pas manifestement entachée d'illégalité. En tout état de cause, après avoir constaté l'impossibilité matérielle de pourvoir sur la base du volontariat tous les « postes » de professeurs principaux, le chef d'établissement pourra, au nom de l'intérêt du service, donner l'ordre à tout enseignant d'occuper cette fonction, étant rappelé, à cet égard, qu'en application de l'article 28 de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 modifiée chaque fonctionnaire

« doit se conformer aux instructions de son supérieur hiérarchique, sauf dans le cas où l'ordre donné est manifestement illégal et de nature à compromettre gravement un intérêt public ».

À l'évidence, ces deux conditions cumulatives autorisant un fonctionnaire à désobéir à un ordre reçu ne sont pas réunies en l'espèce. Par suite, le refus délibéré d'un personnel enseignant d'exécuter un tel ordre et d'assurer les fonctions de professeur principal serait constitutif d'une faute professionnelle.

Mais ça c'est une autre histoire !

Question 3

Que se passe-t-il si l'ordre du jour du conseil d'administration n'est pas voté ?

ANALYSE

Lorsque le conseil d'administration se réunit en séance ordinaire, un projet d'ordre du jour est adressé par le chef d'établissement aux membres, en même temps que leur convocation. Cet ordre du jour doit ensuite être adopté en début de séance à la majorité des suffrages exprimés (art. R. 421-25 du Code de l'éducation). Les membres peuvent donc refuser d'adopter le projet d'ordre du jour proposé par le chef d'établissement. Dans cette hypothèse, il n'est pas possible de poursuivre la séance qui devrait être levée. En effet, dès lors qu'un point n'est pas inscrit à l'ordre du jour de la séance, il ne peut valablement être soumis au vote durant cette séance. Cependant, afin d'éviter un blocage, il peut être envisagé de voter point par point les différents éléments du projet d'ordre du jour, car si un seul point est contesté par la majorité des membres du conseil d'administration, les autres points pourront ainsi être adoptés, discutés puis soumis au vote lors de la séance. (Lettre d'information juridique (LJ) n° 184 juillet 2014 : Courriel DAI A1 du 4 avril 2014).

Les rédacteurs de l'article R. 421-25 du Code de l'éducation n'avait certainement pas envisagé ce refus d'approbation de l'ordre du jour. Que l'ordre du jour soit approuvé ou pas ne modifiera en rien les compétences du conseil d'administration. Chaque point inscrit à



l'ordre du jour pourra être examiné et être adopté, ou pas !

Pour éviter, ce refus d'approbation et cette situation de blocage, il conviendrait, tout simplement d'apporter la modification suivante au 4^e alinéa de l'article R. 421-25 : « L'ordre du jour est présenté en début de séance ». Mais pourquoi faire simple quand on peut faire compliqué !

L'inscription provisoire d'un élève dont les parents séparés sont en litige

SITUATION

Un chef d'établissement voit se présenter à lui, en cours d'année scolaire, une mère souhaitant inscrire son enfant dans son établissement. Elle lui précise, d'emblée, avoir très récemment quitté le père de l'enfant chez lequel tous trois résidaient. L'enfant se trouvait, jusqu'à présent, scolarisé dans l'établissement du secteur dont il n'a d'ailleurs pas été radié des effectifs, suite à un courrier adressé par son père au chef d'établissement s'opposant absolument à une telle décision. Dans ces conditions, le chef de l'établissement d'origine, auprès duquel les deux parents font pression, dans des sens totalement inverses, est-il en droit de prononcer la radiation de cet élève ? Le chef de l'établissement d'accueil peut-il, quant à lui, inscrire ce même enfant, alors, qu'à l'évidence, ses parents sont en conflit s'agissant des modalités mêmes de sa scolarisation ?

RÉPONSE

La résolution de ce cas de figure renvoie directement aux modalités de l'exercice de l'autorité parentale (voir par ailleurs la circulaire n° 94-149 du 13 avril 1994 relative au contrôle de la scolarité des enfants naturels ou légitimes par leurs parents).

Juridiquement, l'autorité parentale se définit comme suit : « un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt

de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité. » (Article 371-1 du Code civil, modifié par LOI n° 2013-404 du 17 mai 2013 - art. 13)

Aux termes de l'article 372-2 du même code, « 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. »

S'agissant du domaine scolaire, qu'est-ce qu'un « acte usuel de l'autorité parentale » ?

À vrai dire, aucune norme réglementaire n'est venue préciser davantage cette notion législative. Face à une jurisprudence administrative fort peu prolixe sur la question (ce dont on peut, néanmoins, se féliciter dans la mesure où cette discrétion traduit le caractère finalement peu contentieux – en tout cas devant les juridictions administratives – de cette matière), on doit s'en tenir à une définition a contrario donnée par la direction des affaires juridiques du ministère de l'Éducation nationale selon laquelle : « l'acte ne peut être considéré comme usuel s'il rompt avec le passé ou, surtout, engage l'avenir de l'enfant » (Lettre DAJ A1 n° 97-657 du 20 novembre 1997, LJ n° 21/98, p. 10).

Pour certains auteurs, l'inscription dans un établissement d'enseignement ou la délivrance d'un certificat de radiation (« exeat ») constituent des décisions « usuelles » pouvant intervenir sans l'accord exprès et conjoint des deux titulaires de l'autorité parentale (Y. Buttner, A. Maurin, B. Thouveny, *Le droit de la vie scolaire*, Dalloz, 7^e édition, 2016).

Dans les faits, force est de constater que les établissements n'ont généralement affaire, en matière d'exercice de l'autorité parentale, qu'à un seul interlocuteur (la mère ou le père de l'élève).

S'il peut être alors admis de ne pas s'interroger sur la volonté exacte de l'autre parent lorsque celui-ci demeure silencieux ou invisible, cette latitude n'est évidemment plus envisageable à partir du

moment où il se manifeste pour faire valoir son point de vue en forme de veto.

En effet, l'irruption du codétenteur de l'autorité parentale sur la scène scolaire n'autorise plus l'administration à présumer son accord. Si l'institution scolaire n'a bien sûr pas à s'immiscer dans le règlement du conflit d'ordre personnel opposant les deux parents, elle doit toutefois, au nom même de ce qui fonde sa légitimité sociale, prendre en compte l'intérêt éducatif de l'enfant. Mais, ce faisant, elle reste soumise au cadre légal s'imposant à elle, qui lui interdit, dans l'immédiat, d'arrêter une position définitive quant à la situation de l'élève ; celle-ci ne pouvant découler que d'une décision prononcée par le juge aux Affaires familiales, en application des articles 373-2 et suivants du Code civil, modifié par la loi 2019-222 du 23 mars 2019 - art. 31.

« 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. À cette fin, à titre exceptionnel, à la demande de la personne directement intéressée ou du juge aux affaires familiales, le procureur de la République peut requérir le concours de la force publique pour faire exécuter une décision du juge aux affaires familiales, une convention de divorce par consentement mutuel prenant la forme d'un acte sous signature privée contresigné par avocats déposé au rang des minutes d'un notaire ou une convention homologuée fixant les modalités d'exercice de l'autorité parentale. Tout changement de résidence de l'un des parents, dès lors qu'il modifie les modalités d'exercice de l'autorité parentale, doit faire l'objet d'une information préalable et en temps utile de l'autre parent. En cas de désaccord, le parent le plus diligent saisit le juge aux affaires familiales qui statue selon ce qu'exige l'intérêt de l'enfant. Le juge répartit les frais de déplacement et ajuste en conséquence le montant de la contribution à l'entretien et à l'éducation de l'enfant. »

Ainsi, s'il n'apparaît pas souhaitable de procéder à la radiation de l'élève de son établissement d'origine (ce qui reviendrait à prendre une décision définitive contre la volonté formellement exprimée de l'un des deux parents), l'administration scolaire ne peut, pour autant, priver l'enfant du libre droit d'accéder au service public

de l'éducation, même si l'accueil que lui offre son nouvel établissement doit être considéré comme provisoire, et ce, dans

l'attente d'une décision judiciaire à venir. Ces recommandations seront formalisées par les deux modèles de courrier

suivants : le premier signé par le chef de l'établissement d'origine, le second par le chef de l'établissement d'accueil.

Modèle de courrier à adresser au parent sollicitant la radiation de son enfant des effectifs de l'établissement d'origine

Madame, Monsieur,

Par courrier en date du..., vous avez exprimé le souhait de voir votre fille/fils (Prénom), élève du collège/lycée en classe de X^e, être radié(e) des effectifs de l'établissement.

Si en application de l'article 372-2 du Code civil « *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* », cette présomption disparaît d'office dès lors que l'autre

parent a manifesté une volonté explicitement contraire à celle formulée par le parent demandeur.

Or, en l'espèce, par un courrier en date du..., le père/la mère de (Prénom) s'oppose formellement à ce que celle-ci/celui-ci soit radié(e) de son actuel établissement d'affectation.

Par suite, et dans le strict respect de la loi s'imposant à tout chef d'établissement, il m'est impossible d'accéder à votre demande.

Cette décision de refus ne saurait cependant faire obstacle à une éventuelle inscription, effectuée à titre purement provisoire et conservatoire, de votre fille/fils dans un autre établissement scolaire, et ce, dans l'attente d'une décision de justice.

Je tiens, en effet, à vous rappeler qu'en vertu de l'article 373-2 du Code civil, « en cas de désaccord [entre les parents], le parent le plus diligent saisit le juge aux Affaires familiales qui statue selon ce qu'exige l'intérêt de l'enfant. »

[Formule de politesse]

Modèle de courrier à adresser au parent contestant éventuellement l'inscription provisoire de son enfant dans l'établissement d'accueil

Madame, Monsieur,

Depuis le (date), mon établissement accueille votre fille/fils (Prénom), âgé(e) de X ans, et soumis(e), en application des articles L. 131-1 et suivants du Code de l'éducation, à l'obligation scolaire, laquelle doit être « *assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement* » (article L. 131-1-1).

L'affectation géographique actuelle de votre fille/fils, en tant qu'élève, découle de la combinaison des articles 108-2 du Code civil, qui dispose que « *le mineur non émancipé est domicilié chez [...] celui des parents avec lequel il réside* », et des articles D. 211-10 et D. 211-11 du Code de l'éducation, qui fixent les règles relatives aux zones de sectorisation et de desserte des collèges et des lycées publics.

Je n'ignore pas le conflit qui vous oppose actuellement à votre conjoint s'agissant de l'hébergement de votre fille/fils et vous rappelle, qu'en application de l'article 373-2 du Code civil, « en cas de désaccord, le parent le plus diligent saisit le juge aux Affaires

familiales qui statue selon ce qu'exige l'intérêt de l'enfant. »

Dans le cadre des attributions qui sont les miennes, je ne peux opposer un refus à la demande d'inscription dont j'ai été saisie. Une telle décision équivaudrait, de fait, à interdire irrégulièrement l'accès d'un enfant au service public d'éducation en le privant du droit fondamental à l'instruction et à la formation, et serait, dès lors, fautive.

Par ailleurs, aux termes de l'article 227-17-1 du Code pénal, « *le fait, par les parents d'un enfant ou toute personne exerçant à son égard l'autorité parentale ou une autorité de fait de façon continue, de ne pas l'inscrire dans un établissement d'enseignement, sans excuse valable, [...] est puni de six mois d'emprisonnement et de 7 500 euros d'amende.* »

Cependant, et compte tenu du litige existant entre vous et l'autre parent de (Prénom), j'attire votre attention sur le fait **que l'inscription de votre fille/fils doit être considérée comme provisoire** et se trouve directement conditionnée au dispositif qu'arrêtera le juge aux

Affaires familiales, que je vous invite à saisir sans délai.

Je vous demande de bien vouloir me tenir informé(e) des démarches que vous entreprendrez à cet égard.

Il vous est naturellement possible de contester la présente décision devant le Tribunal administratif de (lieu à préciser), et ce, dans un délai de deux mois à compter de sa notification (article R. 421-1 du Code de justice administrative).

Je crois, néanmoins, devoir vous informer que le juge administratif considère « qu'en raison du désaccord des parents au sujet du mode de scolarisation de leur [enfant], la décision [provisoire d'inscription dans un établissement scolaire est] fondée sur la nécessité de prendre une mesure conservatoire, **en vue de préserver l'intérêt de l'enfant**, dans l'attente d'une décision du juge des Affaires familiales, seul compétent pour trancher le conflit survenu entre les parents » (Cour administrative d'appel de Nancy, 27 janv. 2005, Min. Educ. nat. c/M. Y., req. 04NC00035).

[Formule de politesse]

Journal scolaire lycéen sur YouTube : qu'en est-il du directeur de la publication ?

La question posée est assez vague et semble en contenir plusieurs : faut-il un directeur de publication pour un journal scolaire ? Qui endosse cette responsabilité, et quel en est le contour ? Y a-t-il des spécificités liées au langage numérique ? Vidéo ?

Pour répondre, il faut rechercher dans quel cadre juridique s'inscrit cette publication, et établir ensuite les responsabilités qui en découlent.

La liberté de la presse et de la presse scolaire

Le principe, c'est que la presse scolaire est libre. En effet, les publications lycéennes entrent dans le cadre plus global de la loi sur la liberté de la presse du 29 juillet 1881. La liberté d'expression et de publication est ainsi rappelée dans la circulaire 2010-129 du 24 août 2010, qui concerne la responsabilité et l'engagement des lycéens.

La loi de 1881 ne connaissait que le support écrit. Ses grands principes ont cependant été transposés aux supports audiovisuels et numériques. D'abord par assimilation jurisprudentielle, puis par la loi : celle du 29 juillet 1882, en partie remplacée par celle du 30 septembre 1986, a réglé le problème de la communication audiovisuelle. Plus récemment, la loi du 21 juin 2004 pour la confiance dans l'économie numérique (LCEN) dispose quant à elle que « la communication au public par voie électronique est libre ⁽¹⁾ ».

La substantifique moelle de ces lois successives est à rechercher dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789 et son article 11 : « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme : tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement ». Mais la liberté consistant à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui, le même article tempère : « sauf

à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi. ».

Autrement dit, liberté oui, débridée non. Sont ainsi supprimées, en 1881, toutes les entraves préalables à la création d'un journal (autorisation administrative, droit de timbre, etc.), tandis qu'est créé un régime de responsabilité, libéral mais contraignant.

Une liberté limitée engageant la responsabilité du directeur de la publication

Le législateur de 1881 a prévu un ensemble de crimes et délits limitant la liberté d'expression du journaliste, au nom d'autres droits et libertés. Ainsi les longs chapitres IV et V de la loi listent et définissent de manière détaillée l'ensemble des crimes et délits « commis par la voie de presse ou par tout autre moyen de publication », et les peines encourues correspondantes. Délits contre les personnes, contre la chose publique, contre l'état, provocation aux crimes et délits, publications interdites, rien n'échappe au filtre de la loi. Pour ne citer qu'un exemple : « la diffamation commise envers les particuliers [...] sera punie d'une amende de 12 000 euros. La diffamation commise par les mêmes moyens envers une personne ou un groupe de personnes à



Solenn DUCLOS,
Cellule juridique

raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée sera punie d'un an d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende ou de l'une de ces deux peines seulement. » (Art. 32).

Le directeur de la publication est précisément celui qui endossera la responsabilité de ces crimes et délits, y compris s'il n'en est pas l'auteur. C'est pourquoi les lois successives de 1881, 1986, et 2004 imposent que toute publication ait un directeur désigné. Ce dernier est fonctionnellement responsable : il est juridiquement appréhendé comme auteur principal, tandis que l'auteur réel, secondaire, est envisagé comme complice. Précisons que si le directeur de la publication ne peut être inquiété, soit qu'il soit introuvable ou non identifiable, soit qu'il jouisse d'une quelconque impunité, alors un système de responsabilité en cascade se met en

place : les responsabilités de l'éditeur, de l'auteur, de l'imprimeur (du producteur en matière audiovisuelle), du vendeur, du distributeur ou de l'afficheur seront successivement recherchées. Cette responsabilité fonctionnelle et non personnelle du directeur de la publication est la contrepartie de son devoir de contrôle. Et elle ne s'applique donc pas à ce qui n'est pas contrôlable en amont, ce qui est le cas de propos tenus en direct via des médias audiovisuels. C'est le critère de « fixation préalable » : par principe, le directeur de publication n'est responsable à titre principal qu'en cas de fixation préalable du propos répréhensible.

La publication numérique : un régime plus libéral

La spécificité du support numérique ne modifie pas les principes fondamentaux de responsabilité en matière de presse : un directeur de la publication doit être désigné, qui répondra de son équipe éditoriale devant les tribunaux, qui ne pourra se défausser sur l'hébergeur, en l'occurrence *YouTube*, prestataire technique, et qui ne pourra se cacher derrière un anonymat que l'hébergeur est censé pouvoir lever si nécessaire.

La responsabilité est cependant atténuée par certaines spécificités du support numérique.

D'abord, pour une publication numérique non professionnelle, donc un journal scolaire numérique, le directeur de la publication peut rester anonyme aux yeux du public, comme le prévoit la loi de 2004. Certes, le directeur de la publication doit communiquer sa véritable identité à l'hébergeur. Mais, ce dernier n'a pas l'obligation d'en vérifier l'exactitude, la LCEN ne l'ayant pas prévu.

Or, la déclaration préalable au procureur de la République, prévue par la loi de 1881 pour remplacer l'autorisation administrative, a elle-même été abolie ; d'abord en 2000, pour le seul support numérique au nom de la liberté (loi du 1^{er} août 2000), puis en 2012 y compris pour le support écrit, au nom de l'allè-

gement des démarches administratives (loi du 22 mars 2012). Dans cette déclaration administrative abolie figurait pourtant l'identité des responsables. Le directeur de la publication d'un journal scolaire qui ne communiquerait pas sa véritable identité à *YouTube* peut donc jouir d'une certaine impunité, son identification étant incertaine et hasardeuse. Par ailleurs, en matière de prescription, le délai de trois mois prévu par l'article 65 de la loi de 1881 reste valable pour les publications numériques, alors que la publication sur internet est bien moins éphémère que ne l'était la presse papier du XIX^e siècle. La LCEN a bien tenté de prolonger ce délai, en proposant une prescription de trois mois également, mais qui ne commencerait à courir qu'à la fin de la publication des propos litigieux. Autrement dit, dans un tel système, un article accessible au public pendant dix ans pouvait être attaqué pendant dix ans et trois mois, au grand dam des journalistes, qui voyaient là la disparition d'une prescription protectrice.

Cette mesure a finalement été censurée par le Conseil constitutionnel, saisi par le groupe socialiste (décision du 10 juin 2004). Les sages ont considéré qu'il y

avait un trop grand écart de traitement entre presse papier et presse numérique, et que cela contrevenait au principe d'égalité.

Plus récemment, la proposition d'allonger ce délai à un an pour la seule presse numérique s'est aussi heurtée au lobbying des médias. Lors de la discussion sur le projet de réforme de la prescription pénale, cet allongement a été rejeté (amendement Bloche, 12 janvier 2017).

Bien que non adapté au support numérique, le délai de trois mois a donc été maintenu, au nom de la liberté de la presse, et au détriment éventuel d'autres libertés, individuelles en particulier.

Numérique ou pas numérique : qui doit être directeur de la publication ?

La création d'un journal scolaire sur *YouTube* ne dispense pas d'avoir un directeur de publication. La question est



donc : qui doit assumer cette fonction ? Ou plutôt, qui ne doit pas l'endosser ?

À ce stade de la réflexion, on ne peut que conseiller aux collègues chefs d'établissement de ne surtout pas l'accepter. Dans l'hypothèse d'un journal collégien, la logique veut que l'enseignant porteur du projet soit le directeur de la publication, sans quoi c'est le principal qui le sera par défaut.

Côté lycées, les proviseurs auront également intérêt à rester en retrait. Cette prudente abstention aura plusieurs avantages. D'abord celui de ne pas avoir à endosser la responsabilité d'écrits tenus par d'autres. En l'occurrence, il ne s'agit pas seulement d'échapper à la responsabilité juridique, mais également à la responsabilité morale : il est inconfortable, voire imprudent, de se porter garant de propos qu'on désapprouverait, a fortiori s'ils sont de nature à semer l'émoi dans l'établissement.

Dans le même ordre d'idée, un chef d'établissement peut être amené à suspendre ou interdire la diffusion de la publication si les propos diffusés portent atteinte à l'ordre public, aux droits d'autrui, ou présentent un caractère injurieux ou diffamatoire (article 511-8 du Code de l'éducation). Suspendre ou interdire, comme chef d'établissement, des propos préala-

blement cautionnés comme directeur de la publication, c'est entrer dans des conditions dont il peut être délicat de sortir.

Ne pas être directeur de la publication, c'est aussi refuser d'endosser le rôle de censeur liberticide : un proviseur qui accepterait d'être directeur de la publication du journal de son lycée devrait nécessairement en vérifier le contenu avant publication ou diffusion, ce dans le but légitime de se protéger et de protéger les auteurs. Pourtant, ce contrôle préalable pourrait être perçu comme une censure a priori, parfaitement contraire au principe de liberté, et précisément aboli par la loi de 1881.

Ne pas être directeur de publication, c'est enfin laisser le champ libre aux élèves, et les responsabiliser, en particulier en lycée, à condition bien sûr qu'ils soient formés et informés. C'est leur permettre de se saisir de la loi « égalité et citoyenneté » du 27 janvier 2017, qui autorise un mineur de plus de 16 ans, donc un lycéen, à devenir directeur de la publication (ce qui peut engager la responsabilité civile de ses parents). Ce dernier devra ainsi répondre des écrits de ses camarades auteurs, il prend le risque d'être inquiété pour des propos qu'il n'a pas écrits, mais qu'il aura en revanche visés, et dont en toute logique, il doit partager la ligne éditoriale.

En conclusion

La création d'un journal lycéen sur YouTube suppose bien un directeur de la publication. En la matière, le rôle du chef d'établissement consistera essentiellement dans la facilitation, donc dans une certaine abstention : il devra se conformer à la circulaire du 6 mars 1991 relative aux droits et obligations des élèves, citée dans la circulaire plus récente du 24 août 2010 relative à la responsabilité et à l'engagement des lycéens : « la circulaire n° 91-051 du 6 mars 1991 relative aux publications réalisées et diffusées par les élèves dans les lycées modifiée par la circulaire n° 2002-026 du 1^{er} février 2002 rappelle que ce droit peut s'exercer sans autorisation, ni contrôle préalable du chef d'établissement. Le responsable de la publication peut être un élève majeur ou mineur. Toutefois, les écrits doivent ne présenter aucun caractère injurieux ou diffamatoire, ni porter atteinte aux droits d'autrui ou à l'ordre public à peine de mise en œuvre du régime de responsabilité civile et pénale. Le CVL est associé à la procédure d'interdiction ou de suspension de la publication en cas de manquements à ces obligations ». Plus rarement, et de concert avec le CVL, le rôle du chef d'établissement, représentant de l'État, et, à ce titre « responsable de l'ordre dans l'établissement » (Art. R. 421-10 du Code de l'éducation, ex-art. 8 du décret 85-924 du 30 août 1985), sera de suspendre ou interdire une publication, ce qu'on suppose exceptionnel. Tout comme on suppose que le proviseur aura en amont alerté les élèves des lourdes responsabilités qu'implique l'activité journalistique, le CVL étant l'instance appropriée à cette formation citoyenne, avec l'appui du CLEMI ou de l'association *Jets d'encre*. Il y aura lieu également d'inviter les lycéens journalistes à décliner leur véritable identité auprès de YouTube, afin qu'ils ne soient pas tentés par un anonymat hostile au principe de responsabilité, et dont on connaît les dérives. □

1 Régions le cas des publications internes, non diffusées à l'extérieur de l'établissement : elles ne relèvent pas de la loi de 1881 et ne seront donc pas étudiées ici, un journal scolaire numérique étant par nature diffusé à l'extérieur de l'établissement.



Formation continue des personnels de direction dans les domaines juridiques/Accompagnement/Bilan/Perspectives 2019-2020

La cellule juridique du SNPDEN propose, depuis 2012, aux personnels de direction, deux formations dites de niveaux 1 et 2 dans les domaines réglementaire et juridique. En six années, 619 collègues, chefs et chefs-adjoints (60 % de collègues de sexe féminin) auront été accompagnés, sensibilisés aux principes fondamentaux du droit, aux formes diverses du champ de la responsabilité (défaut de surveillance, organisation du service...) à partir de nombreuses jurisprudences, de l'étude de cas concrets. Chaque formation se déroule sur deux jours complets.

Notre présence, auprès des personnels de direction, s'appuie sur la connaissance des réalités du terrain auxquelles les membres de la cellule juridique ont été également confrontés, la nécessité d'apporter des réponses face à l'isolement des personnels de direction de la responsabilité, souvent leur abandon par l'institution, tant au niveau de la formation continue, que dans l'exercice quotidien.

Les formations juridiques 2019-2020

1 LES DATES

- **NIVEAU 1** - mercredi 2 et jeudi 3 octobre 2019 ;
- **NIVEAU 1** - jeudi 7 et vendredi 8 novembre 2019 ;
- **NIVEAU 2** - mardi 21 et mercredi 22 janvier 2020 ;
- Éventuellement, en fonction des demandes, une deuxième formation de niveau 2 ou une formation de niveau 3.

2. LE LIEU

Chaque formation se déroule à Paris, non par réflexe centralisateur, mais en raison d'une forte « évaporation » des formations organisées dans les académies.

3. LES CONTENUS SUCCINCTS

- **NIVEAU 1** - la responsabilité du chef d'établissement/les procédures disciplinaires/les relations juridiques entre l'école et les représentants légaux.

- **NIVEAU 2** - le chef d'établissement employeur/les obligations des personnels/éthique et déontologie du fonctionnaire/les associations en milieu scolaire.
- **NIVEAU 3** - (à revoir selon les demandes) : le chef d'établissement ordonnateur/la gestion financière de l'EPLE/zoom sur les sorties et voyages.

Se former, régulièrement, est une des clés d'un fonctionnement professionnel plus serein et plus ajusté aux fluctuations d'un terrain mouvant, aux évolutions du droit. □



Bernard VIELLEDENT,
Cellule juridique



Ouvrages parus

EXPLICITER EN CLASSE

Cahiers pédagogiques, n° 551,
février 2019



On a déjà rendu compte, dans ces colonnes, d'un ouvrage portant sur la notion de « curriculum invisible » (*Direction 262*). Le numéro 551 des *Cahiers pédagogiques* entre en résonance avec cette thématique. Rendre explicite l'implicite, voilà donc une idée qui n'est pas si neuve en matière d'apprentissage, mais qui mériterait d'être un peu rafraîchie. Car, nous apprend Yves Reuter, « l'idée d'un discours totalement explicite relève de l'absurdité, [...] ce discours serait infini », question de bon sens. L'implicite n'est donc pas le malentendu qu'il faudra lever pour que la lumière soit. Et toute l'affaire est bien plus complexe. C'est précisément ce qu'établit ce dossier tout en nuance en reprenant la problématique de l'explicitation à zéro : une première partie examine comment se pose la nécessité d'explicitation, dans un deuxième temps des articles explorent des hypothèses dans lesquelles l'explicitation peut être un obstacle aux apprentissages. Pour finir, le dossier présente concrètement des outils pédagogiques et leurs limites, en lien avec les disciplines.

CRISES DES PROGRAMMES SCOLAIRES, VERS UNE ÉCOLE DE LA CONSCIENCE

Roger-François Gauthier, Berger-Levrault, 2019, 199 p.



« Est-ce bien utile ? ». Voilà la question qui vient immédiatement à l'esprit quand on parle de programmes scolaires, ou quand il s'agit (à chaque changement de ministère) de rénover lesdits programmes. Mais un regard lucide sur notre monde permet très rapidement d'écarter cette problématisation absurde. Le travail se réalise désormais sans l'homme, et la connaissance en mode data se passe tout aussi bien du sujet pensant. C'est donc pour dépasser l'aporie d'une connaissance désormais inutile que Roger-François Gauthier, qui a notamment exercé en tant qu'IGAENR et membre du conseil supérieur des programmes, examine dans un premier temps cette « impression de grand désordre » qui règne autour des programmes scolaires en France. Il pose donc un diagnostic de la crise des programmes assez sévère puisque, selon lui, l'école française serait plutôt « indifférente aux savoirs ». Des enseignements sans standards de réussite s'ébrouent dans le « culte généralisé de la moyenne », avec pour seule finalité, la sélection des élèves. Pas étonnant, dans ces circonstances, que les programmes puissent changer tous les quatre matins, alors même que les enquêtes internationales démontrent une remarquable continuité de l'école française qui accentue les inégalités, et à l'égard de laquelle la défiance ne cesse d'augmenter.

Dès lors, la question des contenus ne peut qu'être dépassée vers celle du sens et de l'usage que l'on entend faire des programmes. Car l'examen plus large des problématiques scolaires à l'échelle mondiale fait bien apparaître la prééminence de cette question du sens : disponibilité de tous les savoirs, développement de l'intelligence artificielle, indifférenciation, recul de la conception classique du service public et conflits de vérité sont désormais les défis qu'affrontent tous les systèmes éducatifs.

La tentation de céder au découragement paraît alors bien forte. Mais un recentrage sur les besoins des élèves, et surtout une conception du savoir comme porteur de conscience semblent se présenter comme un possible dépassement de ces questions. Dès lors, tout projet de formation doit substituer à la connaissance sans l'homme, un humanisme de la conscience. Et cet humanisme, ce n'est jamais qu'une nouvelle forme d'esprit critique !

UNE FRATERNITÉ À CONSTRUIRE, ESSAI SUR LE VIVRE-ENSEMBLE DANS LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE CONTEMPORAINE

Aziz Jellab, Berger-Levrault, 2019, 434 p.



Aziz Jellab est inspecteur général de l'Éducation nationale. D'études en ouvrages, il replace sa réflexion sur le lycée professionnel dans le cadre plus large du fonctionnement des établissements scolaires et du fonctionnement de notre société. À ce titre, il est de ceux qui nous rappellent régulièrement que faire l'école, c'est aussi penser la société, et que pour faire société, il faut savoir repenser l'école. Son dernier ouvrage, à mi-chemin entre « analyse sociologique et engagement politique » propose justement d'examiner ensemble la question du vivre-ensemble et la question sociale. Écrit dans un style clair, lisible et accessible, cet essai opère une synthèse ambitieuse des questions qui agitent en tous sens la problématique du vivre-ensemble. C'est ainsi que le parti pris assumé de l'universalisme, la lutte contre les inégalités, ou encore le « choix de la solidarité contre l'entre soi », permettent d'esquisser les nouveaux piliers d'une « fraternité à construire ». Le « vivre-ensemble », c'est donc à la fois un état de fait, une nécessité, ou une source d'inquiétude et tout un projet social. Si les ouvrages traitant de tels enjeux sont légion, plus rares sont ceux qui resituent le rôle de l'école et d'autres institutions (travail social, santé) quant à leur mise en musique. Les grands universaux républicains sont ici traités sans emphase et sans lyrisme. L'analyse du sociologue permet de mieux en dégager les enjeux, et l'engagement de l'essayiste nous permet d'en saisir toute la richesse dans la perspective pragmatique d'une école qui tiendrait enfin ses promesses.

Nos peines

Antony Tao, proviseur honoraire et doyen du SNPDEN, nous a quittés à l'âge de 99 ans. Adhérent resté fidèle au syndicat depuis sa retraite en 1981, il venait lui-même, il y a de cela quelques années, renouveler son adhésion au siège. Témoin d'un métier qu'il a vu naître, se développer et s'installer dans le paysage de la fonction publique, Antony Tao aura aussi, par son soutien aussi discret que permanent, milité pour une conception haute du syndicalisme. C'est pour cette fidélité sans faille, cette permanence sur laquelle le temps n'a pas de prise que nous salvons aujourd'hui la mémoire d'Antony. Ta fidélité t'honore et nous oblige. Puisse notre souvenir être à la hauteur de ton engagement.

Nous salvons également la mémoire de :

Aimé Bonneau, proviseur honoraire du lycée de la poterie, Rennes

Denise Cheval, principale honoraire du collège Anne Franck, Lambersart (académie de Lille)

Philippe Duchêne, principal honoraire du collège Pablo Picasso, Bron (académie de Lyon)

Claudine Duval, principale honoraire du collège N.J Conté, Sées (académie de Caen)

Ginette Rabier, principale honoraire du collège Anatole France, Châteaudun (académie d'Orléans-Tours)

Nadia Meddah, principale du collège Marie Curie, Tourcoing (académie de Lille)

Jean-Louis Tronci, proviseur adjoint du lycée Rodin, Paris

Nous nous associons au deuil de leurs familles.