

246 avril 2017

# direction

3/10

Les « réformes »  
tuent-elles le  
changement ?

# Sommaire



## 21 VOTRE NOUVEAU DÉROULÉ DE CARRIÈRE

Le focus sur la nouvelle gestion des carrières, obtenue dans le cadre des négociations PPCR. Des points restent encore en suspens – soulignés au dernier CSN – et constituent les axes de travail de la commission carrière. Vous recevrez avec le prochain numéro de *Direction* notre mémento « L'Essentiel », qui reprendra l'ensemble des textes parus et encore à paraître à ce jour.



## 30 DIAGNOSTIC/REMÉDIATION, UN COUPLE INFERNAL ?

Un entretien avec Marie Toullec-Thery, maître de conférences en sciences de l'éducation, sur le thème de l'aide aux élèves en difficulté : une remise en cause de quelques schémas bien ancrés dans les habitudes et les esprits !



## 41 DES STATUTS QUI SAVENT S'ADAPTER À UN ENVIRONNEMENT MOUVANT...

Le congrès d'Avignon a adopté les nouveaux statuts du SNPDEN, profondément remaniés pour permettre une meilleure réactivité aux changements structurels et organisationnels des académies et des collectivités territoriales. Plusieurs sections académiques ont déjà largement avancé dans la mise en œuvre sur le terrain des nouvelles instances de dialogue avec les grandes régions : l'exemple de l'AURA, la région Auvergne-Rhône-Alpes.

6	ÉDITO
8	ACTUALITÉS
16	SNPDEN DANS LES MÉDIAS
20	CARRIÈRE
24	ÉDUCATION & PÉDAGOGIE
39	VIE SYNDICALE
45	TRIBUNE LIBRE
46	CELLULE JURIDIQUE
52	OUVRAGES PARUS



Philippe TOURNIER  
Secrétaire général  
philippe.tournier@snpden.net

La réussite était donc possible mais sans doute était-ce une perspective insupportable!

# Les « réformes » tuent-elles le changement ?

*Au milieu du thriller échevelé qui tient lieu, au moment où ces lignes sont écrites, de campagne électorale pour les élections présidentielles, de temps à autre il est accidentellement question de programme. Et, pour l'éducation, ce programme envisage assez inévitablement des « réformes » qui, par enchantement, régleront tout ce qui n'est pas résolu depuis des décennies. Cela se passe ainsi à chaque fois avec un résultat que, de mandat en mandat, on peut qualifier pudiquement de modeste. Pour avoir assisté, et parfois même participé, à moult de ces « réformes », le doute s'immisce : et si, en réalité, c'était cet outil qui était lui-même la cause des difficultés rencontrées et, si loin d'être un vecteur des changements évidemment nécessaires, les « réformes » les entravaient ?*

## LA RÉFORME DU COLLÈGE : LA « DER DES DERS » ?

La réforme du collège sera-t-elle la « der des ders » ? Il ne s'agit pas ici du « fond » (nous avons soutenu cette réforme dans ses objectifs) mais de la méthode : celle de la « réforme » traditionnelle dont l'improductivité et la nocivité ont été démontrées à cette occasion. Tout commençait bien, comme d'habitude : un consensus vague, peut-être, mais large se dessinait tant lors des ateliers de la Refondation que lors de la consultation sur le socle commun. Cette dernière montrait un corps enseignant très majoritairement conscient des changements à apporter et même prêt à bouger (contrairement à ce qui se raconte partout). La réussite était donc possible mais sans doute était-ce une perspective insupportable ! Un mélange de dogmatisme, de reculades, de précipitation et de lenteurs a plongé les collègues dans dix-huit mois d'une crise exceptionnelle par son ampleur et sa durée pour finalement déboucher sur des évolutions bien modestes et, peut-être, bien passagères. En effet, ni les EPI, ni l'AP, ni le LSU ne

feront bouger significativement les représentations et les pratiques, même s'ils sont formellement en place. Et là où des choses bougent, elles pouvaient le faire (et l'auraient sans doute fait) à moindre frais. Bref : un sentiment de gâchis chez l'encadrement et les dégâts irréversibles du ressentiment chez nombre d'enseignants. L'erreur ? Outre beaucoup de désinvolture envers l'encadrement, c'est certainement d'avoir traité les enseignants comme de simples exécutants dénués d'idées propres. La virulence disproportionnée de leurs réactions souligne qu'on avait quitté les rivages des désaccords pédagogiques pour aborder ceux de la mise en cause de « l'image de soi » professionnelle. Ce n'était pas nouveau : toutes les réformes précédentes avaient aussi postulé que les personnels étaient des automates auxquels est rarement reconnue une expertise professionnelle autonome (qu'on s'emploie d'ailleurs peu à enrichir : la négligence autour de la formation continue est assez logique dans ce type de relations de travail). Seuls, une fois, les personnels de direction avaient eu droit d'être traités comme des adultes doués de raison

lors de la réforme du lycée mais ça n'a pas duré... En revanche, ce qui a changé, c'est qu'une autorité réformatrice qui s'est dilapidée elle-même dans tant de pusillanimité, de tergiversations et d'erreurs jamais reconnues n'est guère audible et n'a peut-être tout simplement plus le magistère moral suffisant pour conduire le changement à coup de « réformes ». Pire: non seulement ces réformes ne portent guère les fruits attendus mais elles finissent par apparaître comme un nocif agent « anti-changement ». De par les postures de protestation radicalisées qu'elles suscitent, les crises chroniques alimentées par ces « réformes » déclenchent des processus régressifs: à l'arrivée, la réforme est bien formellement en place mais, en réalité, on est en-deçà du point de départ dans les têtes (c'est-à-dire là où se passent les choses importantes en éducation). Par exemple, en témoigne actuellement l'exaltation outrancière du repli disciplinaire qui s'est considérablement aggravé ces dernières années alors même qu'on affirmait promouvoir le contraire à coup de « réformes ».

#### L'ÉDUCATION NATIONALE PEUT-ELLE PARLER À SES PERSONNELS COMME À DES « GRANDES PERSONNES » ?

En fait, la méthodologie traditionnelle des « réformes » est devenue un outil obsolète pour conduire le changement à l'école. En effet, l'idée que celui-ci passerait par des modifications organisationnelles qui, elles-mêmes, finiraient par contraindre les enseignants à modifier leurs pratiques est devenue une chimère. Il faut commencer par arrêter de penser que le tripatouillage inlassable de l'organisation scolaire par l'invention de « dispositifs » incessants et abscons c'est le changement. Ce n'est pas cela le rôle de l'État qui devrait surtout conduire les évolutions au travers de deux leviers: les programmes et les certifications. Ce sont d'ailleurs les éléments qui ont le plus de résonance chez les enseignants, et avec raison, car c'est bien là l'essentiel: l'objet de l'école est d'apprendre des choses qu'on ne savait pas et de s'assurer qu'on les sait. Que, pour ce faire, il faille une heure, deux heures, en grand groupe, en petit groupe est une question seconde et, pour tout dire, l'affaire des intéressés. Ce sont donc dans les programmes (saluons ici le travail exemplaire du CSP) et les certifications (ne saluons pas le caricatural « nouveau DNB »)

que l'État doit s'investir sérieusement. Par exemple, plane sur nos têtes la menace d'une nouvelle réforme du lycée réduite à des changements organisationnels (en l'occurrence des énièmes divagations modulaires), alors qu'elle n'a besoin de se centrer que sur les programmes et sur le baccalauréat, ce qui suffirait amplement pour changer en amont les pratiques en classe. La question d'adapter le détail de l'organisation scolaire ne nécessite alors aucune « réforme »: il y a un existant (les grilles actuelles) que les communautés scolaires peuvent adapter elles-mêmes avec l'outil de l'article 34 (de la loi d'orientation de 2005). Comme d'habitude, on s'est ingénié à vider de sens cet article qui autorise les EPLE à modifier l'organisation scolaire par crainte qu'ils ne l'utilisent. Il suffit d'en simplifier l'usage et de transférer sa régulation d'un mont de paperasse à une majorité qualifiée au conseil d'administration. On en tirerait une plus claire conscience de la répartition des responsabilités (terme que nous avons toujours préféré à celui d'autonomie). On prendrait aussi enfin les acteurs locaux pour ce qu'ils sont: des cadres. Non seulement les personnels d'encadrement mais aussi les enseignants (même si certains d'entre eux ne le savent pas ou ne veulent pas trop le savoir). La réaction épidermique de beaucoup d'entre eux lors de la réforme du collège peut être décryptée comme la revendication d'être considérés comme des acteurs qui ont des choses à dire et non de simples exécutants ce qui, pour des gens recrutés à « bac+5 », est bien naturel. Pour nous, cela conduit à dire que le management d'un collège ou d'un lycée existe bien, mais qu'il est d'une nature différente de celui d'autres organisations de travail (simplement plus proche de celui d'un cabinet d'avocats ou de consultants, voire d'une *start-up*, que d'une usine ou d'une base logistique). Les changements nécessaires sont ainsi affaire de représentation et de positionnement des enseignants et non d'organisation des enseignements: aucune grille horaire, aucun dispositif, aucune circulaire, aucune injonction ne s'y substitueront. Il est plus que temps, après trois décennies d'échecs quasi ininterrompus, que le système éducatif passe à une autre gouvernance où l'État bavarde moins mais pilote l'essentiel (les programmes et les certifications) et où il considère enfin que ses personnels ne sont pas des élèves attardés mais des cadres auxquels il peut même s'aventurer à parler comme à des « grandes personnes ». Autant dire que presque tout reste à faire... □

La virulence disproportionnée de leurs réactions souligne qu'on avait quitté les rivages des désaccords pédagogiques pour aborder ceux de la mise en cause de « l'image de soi » professionnelle

Non seulement ces réformes ne portent guère les fruits attendus mais elles finissent par apparaître comme un nocif agent « anti-changement »

Ses personnels ne sont pas des élèves attardés mais des cadres auxquels il peut même s'aventurer à parler comme à des « grandes personnes »

# Actualités

## LOI RELATIVE À L'ÉGALITÉ RÉELLE OUTRE-MER

**L**e Parlement a définitivement adopté, le 14 février, le « projet de loi de programmation relatif à l'égalité réelle outre-mer et portant autres dispositions en matière sociale et économique », le Sénat ayant voté à l'unanimité, après l'Assemblée, ce texte visant notamment à combler les inégalités subsistant entre l'Hexagone et les territoires ultramarins, « mais aussi à prendre en compte les atouts, ressources et potentialités » de ces territoires.

Comprenant des dispositions financières, sociales, économiques, commerciales, juridiques, institutionnelles, mais aussi relatives à la culture, au développement durable, à la continuité

territoriale, à la fonction publique..., réparties dans 148 articles, le texte prévoit dans son titre V diverses mesures concernant l'école et la formation. Il en est ainsi de l'article 58 qui stipule que le Gouvernement peut « à compter de la rentrée scolaire de 2018 et à titre expérimental pour une durée n'excédant pas trois ans, en Guadeloupe, en Guyane, en Martinique, à Mayotte et à La Réunion », « rendre l'instruction obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre 3 ans et 18 ans, dès lors que ceux-ci ne disposent ni d'un emploi ni d'un diplôme de l'enseignement secondaire ». La ministre de l'Éducation nationale a aussitôt salué cette expérimentation, jugée essentielle pour réduire le décrochage scolaire qui touche particulièrement les territoires ultramarins.

Parmi les autres dispositions du texte concernant l'éducation, l'article 51, entre autres, prévoit « la création d'une chaire d'excellence consacrée à l'outre-mer dans une grande école » ; l'article 52 instaure l'organisation dans le premier degré d'« une sensibilisation des élèves sur les questions nutritionnelles, notamment sur les liens entre une alimentation trop riche en sucre et la survenance éventuelle du diabète » ; l'article 53 permet, lui, la détermination par le représentant de l'État du « périmètre autour des établissements dans lequel la publicité ou la propagande, directe ou indirecte, en faveur d'une boisson alcoolique est interdite ». L'intégralité du dossier législatif est consultable sur [www.senat.fr/petite-loi-ameli/2016-2017/372.html](http://www.senat.fr/petite-loi-ameli/2016-2017/372.html) et la loi (2017-256 du 28 février) est parue au JO du 1<sup>er</sup> mars.



## DE NOUVELLES DÉRIVES INACCEPTABLES AUTOUR DES LYCÉES

**2** Pour protester contre les violences policières à la suite de « l'affaire Théo », le jeune homme brutalement interpellé début février en Seine-Saint-Denis, des lycéens (ou pas) ont organisé courant février des manifestations et blocages touchant une vingtaine d'établissements de la région parisienne et certains de province. Barrières, poubelles entassées ou brûlées aux portes des établissements, blocus, saccages en tout genre..., des actions qui ont hélas été émaillées de nombreux incidents. Et, une nouvelle fois, le SNPDEN a été amené à dénoncer le climat de violence inacceptable régnant lors de ces blocages.

« Sans assemblée générale, sans slogan, sans perspective, ces blocages instaurent un climat de violence d'abord symbolique (empêcher ceux qui le veulent d'aller en cours) et maintenant physique » a déploré le communiqué du SNPDEN, regrettant que des personnels soient « régulièrement blessés (une dizaine l'an passé, deux déjà en moins d'une semaine), principalement des personnels de direction, quasi exclusivement féminins » !



Pour le secrétaire général, interviewé dans l'édition du *Monde* du 25 février, ces mouvements lycéens sont à présent marqués par un degré de violence qui monte d'un cran à chaque rendez-vous : « On arrive cagoulé, on lance des barrières et des poubelles sur l'établissement. Ça devient répétitif et personne n'arrive à se débarrasser de cette forme de mouvement ». Le plus inquiétant, c'est que quasiment personne ne semble s'émouvoir de ce mode d'expression devenu habituel, et tout se passe comme si les mobilisations lycéennes devaient à présent se solder par des dégradations matérielles et des violences à l'encontre des personnes. Des violences qui pour le syndicat sont « toujours entourées de trop de complaisance » !

Au moment où ces lignes sont bouclées, un communiqué du ministère, publié à la suite des violences dont a été victime la proviseuse du lycée parisien Jules Ferry, a enfin dénoncé ces débordements injustifiés et inacceptables, et la ministre a tenu également « à redire sa confiance et son soutien à l'ensemble des chefs d'établissement et des personnels pour leur bonne gestion des manifestations, avec le sang-froid nécessaire pour garantir la sécurité des lycéens et la continuité des cours ».

## BILAN DE LA LOI DE REFOUDATION

**3** Le deuxième rapport du Comité de suivi de la loi de refondation\*, présidé par le député Yves Durand, a été remis le 7 février dernier. Un peu moins sévère que le précédent, ce rapport souligne une « montée en charge » de la refondation en 2016 avec un « effet systémique », mais déplore une mise en place de façon précipitée et inégale, particulièrement au collège où, sur le terrain, les nouveaux dispositifs restent formels.

Pour le comité, « le choix d'une mise en application « en bloc » de la réforme, nouveaux programmes, nouveaux cycles, dont le cycle 3 incluant la 6<sup>e</sup>, nouveau socle, nouveaux dispositifs d'aide personnalisée, enseignements pratiques interdisciplinaires, nouveau système d'évaluation, nouveau DNB, a placé les enseignants, les inspecteurs, l'encadrement académique, dans une course contre le temps » ayant « des conséquences sur l'organisation de leur travail » et rendant « difficile la mise en place d'un processus d'évaluation en continu, seul susceptible de permettre aux acteurs de s'approprier les mesures mises en œuvre et de les ajuster ». Ainsi, au temps court du lancement de la réforme, le comité oppose le temps long de l'appropriation, « seule susceptible d'engager un changement profond des pratiques » !

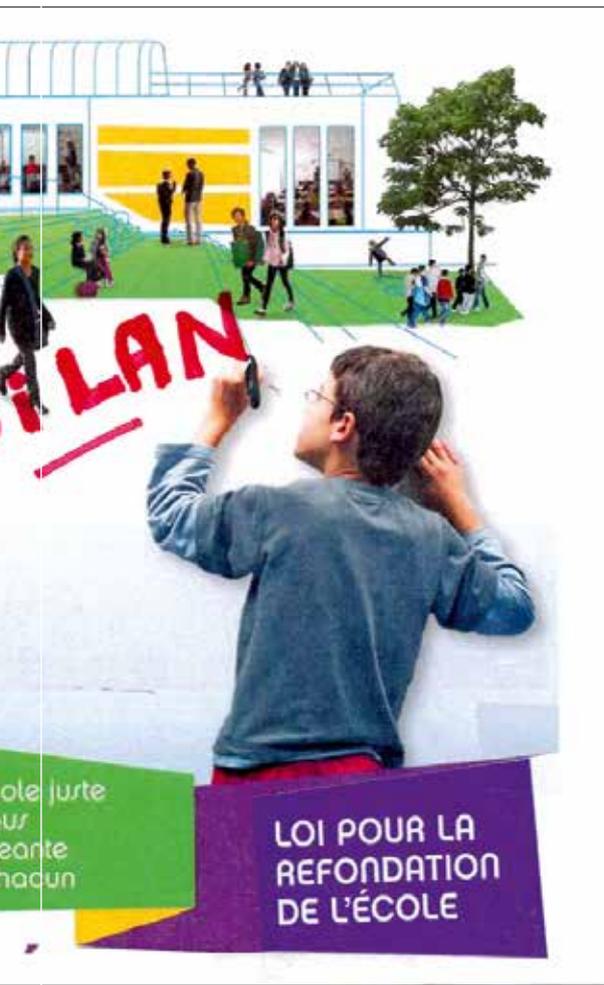
Une remarque qui va dans le sens de ce que déplore régulièrement le SNPDEN dans le fonctionnement des établissements, à savoir cette incompatibilité du temps court du politique, réformateur



à souhait, avec le temps long de l'éducation ! Outre des recommandations sur la priorité au primaire, sur la formation des enseignants et sur le service public du numérique éducatif, le rapport pointe particulièrement du doigt le cycle 3 et l'évaluation avec un livret scolaire numérique toujours en attente. Il s'attarde par ailleurs sur les instances du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) et du Conseil supérieur des programmes (CSP), pour lesquelles il préconise un recadrage des activités. Concernant le CNESCO, il appelle à « rééquilibrer » son activité, en faveur d'une « réelle évaluation du système éducatif ». Ses publications sont jugées « peu en lien avec les grands chantiers engagés par la loi », et son rôle et sa place dans le paysage de l'évaluation sont encore « à préciser ». S'agissant du CSP, le comité salue son travail, mais pose la question de son indépendance et suggère qu'il soit évalué par l'IGAENR.

Dans sa conclusion, le comité de suivi insiste « sur l'approche territoriale de l'action publique d'éducation » et suggère de réfléchir à la « question de ses échelles et de la nature de l'autonomie des écoles et des établissements qui pourra s'y définir, de manière à leur permettre de s'ancre dans leur territoire avec souplesse et créativité... »

\* [www.assemblee-nationale.fr/presidence/Loi-de-refondation-de-l-ecole-rapport-2017.pdf](http://www.assemblee-nationale.fr/presidence/Loi-de-refondation-de-l-ecole-rapport-2017.pdf)



## ATTENTION AUX FAUX SITES ADMINISTRATIFS\* !

**4** Si un certain nombre de démarches administratives peuvent de plus en plus se faire gratuitement en ligne en passant par les sites officiels de l'administration française, il existe cependant de nombreux sites privés, souvent payants, et les consommateurs ne sont pas à l'abri d'arnaques en tous genres dans ce domaine !

C'est pourquoi la direction générale de la concurrence, de la consommation et de la répression des fraudes (DGCCRF) rappelle aux consommateurs, dans la dernière lettre *Service-Public.fr\**, d'être attentifs vis-à-vis de certains sites commerciaux qui tentent de les tromper en prenant l'apparence de site officiel (usage du drapeau français, de la Marianne, référence à des ministères, copie du design des sites officiels, arrivée en tête des moteurs de recherche...).

Elle précise que les sites officiels de l'administration se terminent par

« .gouv.fr » ou « .fr » et jamais par « .gouv.org » ou « .gouv.com ». Cependant, un site en « .fr » n'est pas obligatoirement un site officiel et la société l'exploitant pas forcément basée sur le territoire national. Ainsi, avant toute démarche, la DGCCRF recommande de se renseigner auprès des sites officiels de l'administration avant de passer une commande ou de donner ses coordonnées bancaires et de vérifier auprès du Centre européen des consommateurs France ([www.europe-consommateurs.eu/fr](http://www.europe-consommateurs.eu/fr)) le sérieux de la société proposant le service. Certains sites vont d'ailleurs plus loin que le simple paiement du service, en abonnant les consommateurs à leur insu.

Vigilance donc !

Pour en savoir plus : <https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A11406>

\* Cette lettre hebdomadaire du site officiel de l'administration française propose tous les jeudis aux particuliers une mine de renseignements et d'actualités pratiques. N'hésitez donc pas à vous y abonner gratuitement : [www.service-public.fr/actualites/lettresp/abonnement](http://www.service-public.fr/actualites/lettresp/abonnement)



## UNE RÉOLUTION POUR RENFORCER L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES

**5** Parce que « la pratique de la méthode scientifique est en recul dans nos écoles, comme l'apprentissage des sciences qui contribue pourtant à la formation des futurs citoyens » (extrait de l'exposé des motifs), l'Assemblée nationale a adopté le 21 février une résolution\* sur « les sciences et le progrès dans la République » visant

à renforcer l'enseignement des sciences.

Composée d'un unique article introduit par une quinzaine de considérants, cette résolution suggère notamment « que l'initiation aux sciences à l'école élémentaire soit considérablement renforcée pour davantage sensibiliser les jeunes élèves à la démarche scientifique ». Elle « invite le gouvernement à veiller à la qualité des enseignements scientifiques dispensés au collège et au lycée », dont « les évolutions récentes apparaissent alarmantes »,

et à encourager « une plus grande interaction entre enseignements en sciences technologiques et sciences humaines dès les classes de lycée, ainsi que dans la suite de tous les cursus scientifiques et inversement ». Les députés préconisent également d'« étoffer la partie du programme de philosophie consacrée aux sciences et à l'épistémologie au lycée et dans

l'enseignement supérieur » et invite aussi le gouvernement à réfléchir à des pratiques pédagogiques fondées sur l'usage raisonné des technologies numériques, en particulier à l'apprentissage du tri de l'information qui faciliterait la distinction entre des savoirs établis et des opinions sans fondement scientifique... À suivre.

\* Lien : [www.assemblee-nationale.fr/14/ta/ta0926.asp](http://www.assemblee-nationale.fr/14/ta/ta0926.asp)



## ZOOM SUR LES ÉLÈVES DE SEGPA

**7** Parmi les élèves entrés en sixième en 2007, 3,4 %, soit plus de 28 000, ont intégré une classe de section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) au cours du collège. Et, sur ces 28 000 élèves, plus d'un sur deux (58 %) sont « sortis du système éducatif sans aucun diplôme ». C'est ce qu'indique une note d'information\* de la direction statistique du ministère de l'Éducation nationale (DEPP) consacrée aux collégiens de SEGPA, publiée en janvier dernier.

Parmi ces élèves, 37 % ont obtenu un diplôme professionnel huit ans après leur entrée en sixième; dans l'immense majorité des cas (73,2 %), un CAP, très rarement un baccalauréat professionnel (5 %). La quasi-totalité des élèves de SEGPA a connu un redoublement à l'école primaire, en CP pour la moitié d'entre eux (46 %), 15 % sont sortis du système scolaire avant la classe de 3<sup>e</sup>, et parmi ceux qui atteignent cette classe, « seul un élève sur cent obtient le DNB ».

La note d'information souligne par ailleurs que les élèves de SEGPA sont plus fréquemment

## HARCÈLEMENT SCOLAIRE : L'ÉTAT JUGÉ PARTIELLEMENT RESPONSABLE

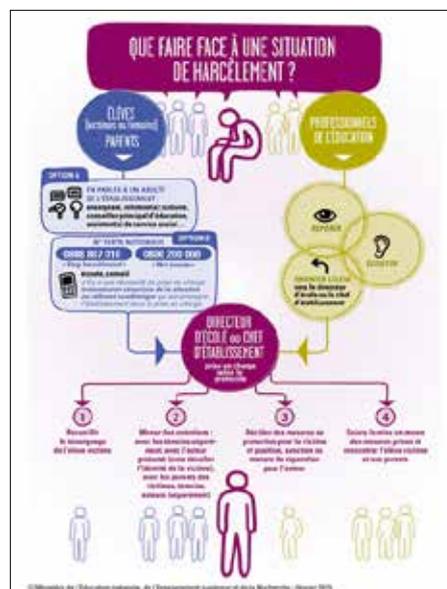
**6** « L'absence de réaction appropriée à des événements et des échanges hostiles entre élèves qui se déroulaient pour partie sur les lieux et pendant les temps scolaires » et ayant abouti au suicide de l'un d'entre eux caractérise « un défaut d'organisation du service public de l'enseignement de nature à engager la responsabilité de l'Administration ». Tel est le jugement rendu par le tribunal administratif de Versailles le 26 janvier dernier, quatre ans après le suicide d'une collégienne de l'Essonne, victime de harcèlement scolaire.

Dans leur décision, les juges considèrent l'État comme partiellement responsable, « au quart des conséquences dommageables pour la victime et ses ayants droit » et le condamnent à verser 18 000 euros à la famille de la victime. Considérant que « les alertes faites par la mère de la victime pendant le premier trimestre de l'année scolaire, auraient dû conduire les personnels concernés par les activités d'enseignement et de surveillance

à prêter une attention particulière aux relations entre les élèves, à s'intéresser à la cause de phénomènes tels que des attroupements, notamment lorsqu'ils surviennent pendant un cours, à mettre en place les mesures destinées à y mettre un terme et de nature à prévenir le geste de la victime », les juges retiennent « l'absence de réaction appropriée » de l'équipe pédagogique aux événements, qu'ils considèrent comme « un défaut d'organisation

du service public de l'enseignement de nature à engager la responsabilité de l'administration ». Ils atténuent cependant cette responsabilité, compte tenu du fait notamment que « les échanges hostiles et menaçants » à l'encontre de la collégienne « ont été matérialisés, pour une partie importante d'entre eux, sur des sites électroniques ne relevant pas de la surveillance du service public de l'enseignement ».

Ce type de jugement, plutôt rare, rappelle ainsi aux équipes éducatives leur responsabilité dans la lutte contre le harcèlement scolaire. Interviewé par la presse sur le sujet, Michel Richard, secrétaire général adjoint du SNPDEN, indique que depuis cette affaire, « les choses ont sensiblement évolué ». Ainsi, les équipes sont davantage sensibilisées au phénomène ainsi qu'au harcèlement sur internet, elles sont formées à les déceler et à faire remonter les cas de harcèlement au plus vite. Depuis 2014, le délit de harcèlement scolaire, qui peut faire encourir aux auteurs jusqu'à 3 ans de prison, a d'ailleurs été introduit dans le Code pénal.



\* Jugement n°1502910 du 26 janvier 2017 consultable sur [www.fildp.fr/media/ta-versailles-26-janvier-2017-m.-x-et-mme-y.-n-1502910.pdf](http://www.fildp.fr/media/ta-versailles-26-janvier-2017-m.-x-et-mme-y.-n-1502910.pdf)

des garçons (62 % des effectifs); ils appartiennent pour 47 % (contre 22 % pour les autres collégiens) à une famille nombreuse (d'au moins 4 enfants). De plus, « plus d'un élève sur deux appartient à une famille d'ouvriers », près de 7 % vivent dans « une famille d'inactifs » (1 % dans le cursus général) et les élèves « issus d'une famille immigrée » (17 % contre 10 % pour les autres collégiens) sont surreprésentés.

Les élèves de SEGPA sont aussi issus le plus souvent d'un milieu social défavorisé. Ainsi, 75 % « appartiennent aux 30 % des familles les moins aisées » et moins de 30 % ont une mère titulaire d'un diplôme, le plus souvent un CAP...

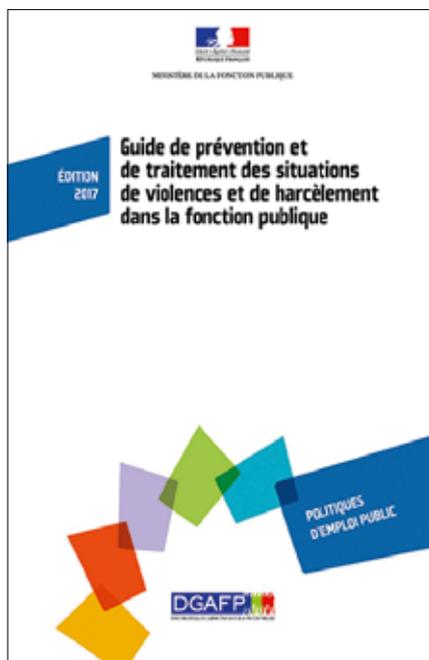
\* Note DEPP n° 2, janvier 2017 : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/37/9/depp-ni-2017-02-Parcours-des-eleves-en-Segpa\\_694379.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/37/9/depp-ni-2017-02-Parcours-des-eleves-en-Segpa_694379.pdf)



## PRÉVENTION DES VIOLENCES ET HARCÈLEMENT DANS LA FONCTION PUBLIQUE

**8** Le ministère de la Fonction publique a diffusé fin janvier un « guide de prévention et traitement des situations de violences et de harcèlement ».

Destiné aux services des ressources humaines des trois versants de la fonction publique, mais aussi aux agents qui pourraient être témoins ou victimes de violences ou de harcèlement, ce *vademecum* de 68 pages précise le cadre de la protection des agents tel que défini par le statut général de la fonction publique; il rappelle les règles, acteurs et outils de la prévention, développe les moyens d'action pour intervenir en cas de harcèlement et de violences et présente des retours d'expérience sur les dispositifs mis en place.



Selon le ministère de la Fonction publique, « 43 % des agents vivent des situations de tension dans leurs rapports avec le public », et « près de 5 % déclarent même avoir été victimes, au cours des douze derniers mois, d'une agression physique ou sexuelle de la part du public ».

Si « c'est particulièrement le cas dans les familles de métiers « justice » (76 %) et « action sociale » (67 %), les familles « finances publiques » (33 %) et « éducation, formation, recherche » (32 %) sont également plus exposées. Les « personnels du ministère de l'Éducation nationale déclarent notamment » faire sensiblement plus souvent l'objet de menaces et d'insultes que l'ensemble des salariés ».

Et ce n'est pas le quotidien de nos établissements qui démentira ce constat!

Le guide est téléchargeable sur [www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/politiques\\_emploi\\_public/guide-prevention-situations-violences.pdf](http://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/politiques_emploi_public/guide-prevention-situations-violences.pdf)

## PROGRAMME DE TRAVAIL DU CNESCO 2017-2019

**9** En 3 ans, pas moins de 21 rapports, 12 conférences, 6 forums en région, des notes d'actualités, des conférences virtuelles interactives..., le Conseil national de l'évaluation du système scolaire a publié fin février son rapport d'activité 2016, bilan à mi-mandat de son action et projection de travail pour les 3 années à venir.

Comme en écho aux critiques du comité de suivi de la loi de refondation (cf. actu 3, p.10), la présidente, Nathalie Mons, souligne en préambule que le conseil a développé « un modèle d'évaluation qui s'appuie sur la qualité scientifique, l'intelligence collective et la collaboration entre les praticiens, les partenaires, les chercheurs », un modèle à la fois « original » et « de plus en plus efficace ». Il s'agit d'un travail d'analyse sans tabou et en toute bienveillance « sur un champ très large de thématiques cruciales pour l'école française » et correspondant « aux attentes actuelles des praticiens de l'école ».

Le rapport détaille ainsi le travail accompli et propose 12 fiches reprenant les recommandations du CNESCO sur les principaux thèmes couverts en 3 ans (nombres et calcul au primaire, compréhension en lecture, inégalités sociales et migratoires à l'école, enseignement professionnel, attractivité du métier d'enseignant, évaluations PISA et TIMSS, école et handicap, éducation à la citoyenneté, mixités sociales à l'école, redoublement et alternatives, évaluation des élèves dans la classe, baccalauréat).

Quant aux travaux menés en 2017, le CNESCO annonce la publication de cinq rapports sur « les inégalités scolaires d'origine territoriale », « la différenciation pédagogique »,

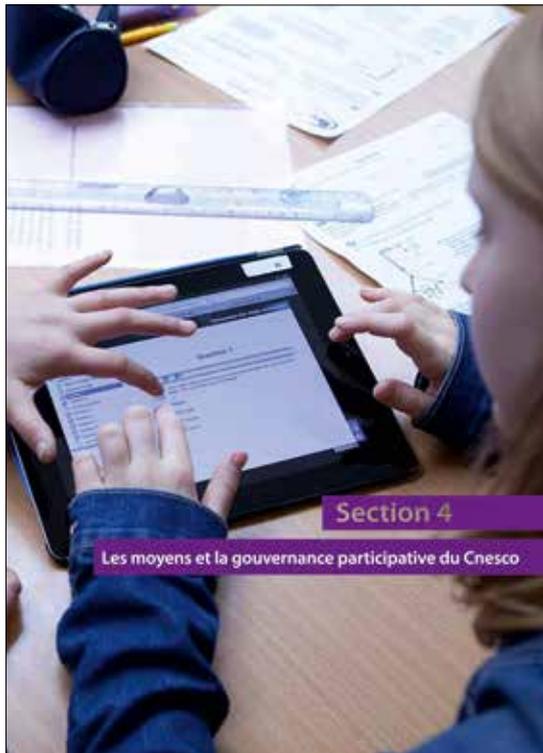
« la qualité de vie à l'école », « les pratiques évaluatives des enseignants » et « le décrochage scolaire ». Une conférence de comparaisons internationales sur le décrochage, une conférence de consensus sur la différenciation pédagogique et un colloque sur la qualité de vie à l'école sont également au programme de 2017.

En 2018, seront abordées les thématiques de l'éducation à la citoyenneté, les savoirs fondamentaux (orthographe et calcul), la formation initiale et continue des enseignants, le rôle des parents et les pratiques évaluatives dans la classe. Sur ces sujets sont également prévues des conférences ainsi qu'une rencontre des évaluateurs de l'école à l'international.

En 2019, le conseil s'intéressera notamment aux « outils de l'orientation », aux langues vivantes, à la « mobilité scolaire internationale », en lien avec les milieux sociaux, ainsi qu'à

la place du « numérique dans les apprentissages ».

Pour en savoir plus : [www.cnesco.fr/](http://www.cnesco.fr/)



## APPEL COMMUN À LA MOBILISATION DES RETRAITÉ(E)S

**10** Neuf organisations syndicales et associatives\* ont appelé tous les retraités à une journée nationale de mobilisation et d'actions le jeudi 30 mars, sous des formes multiples dans les départements (manifestation, rassemblement, etc.).

Parce que de réforme en réforme, leur pouvoir d'achat ne cesse de se dégrader, parce qu'ils sont victimes de mesures injustes (instauration de la taxe de Contribution additionnelle de solidarité pour l'autonomie (CASA), perte de la demi-part réservée aux veuves et veufs ayant élevé un enfant, fiscalisation de la majoration de la pension pour les personnes ayant élevé au moins 3 enfants...), parce qu'ils sont aussi victimes du poids de la fiscalité, qui pèse principalement sur les plus démunis, ou encore du blocage du régime complémentaire... et surtout, parce que globalement la question de l'amélioration de leurs conditions de vie est aujourd'hui la grande absente des débats politiques, et donc des médias, les retraité

té(e)s doivent faire entendre leurs voix et leurs revendications.

Pour les organisations syndicales, cette mobilisation du 30 mars est un moyen de dire « aux candidats à l'élection pré-

sidentielle que les 17 millions de retraités veulent voir leur place reconnue dans la société, avoir les ressources pour vivre décemment, pouvoir se soigner, se loger... et lutter efficacement contre l'isolement social par une politique de transport, de culture, de services publics de proximité ».

De plus, « les organisations et associations ont décidé ensemble de lancer une consultation nationale sur la réalité de la situation [des retraités] en matière de pouvoir d'achat, sur les questions liées à la perte d'autonomie pour eux ou leur famille, sur leur volonté d'agir... », à travers un questionnaire à remplir consultable sur le site [www.retraitesencolere.fr/](http://www.retraitesencolere.fr/)

Pour en savoir plus :

[www.fgrfp.org/actu.htm](http://www.fgrfp.org/actu.htm)

\* Le groupe des 9 : FGR-FP, UCR-CGT, UNIR CFE-CGC, Solidaires, FSU, LSR, UCR-FO, UNAR-CFTC, Ensemble et Solidaires-UNRPA.

## TEXTES RÉGLEMENTAIRES

- **Bourses**: arrêté du 11 janvier portant création d'un traitement automatisé de données à caractère personnel dénommé « Télé-service bourses » (JO du 28 janvier et BO 7 du 16 février).
- **Échelonnement indiciaire des personnels de direction**: décret 2017-171 du 10 février modifiant et fixant l'échelonnement indiciaire afférent à divers corps et emplois de catégorie A de la fonction publique de l'État (JO 12 février, cf. article 68 pour les personnels de direction). Décret 2017-212 du 20 février modifiant le décret 2009-1303 fixant l'échelonnement indiciaire applicable aux personnels de direction (JO du 23 février).
- **Éducation inclusive**: décret 2017-169 du 10 février relatif au CAP aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée et arrêtés du 10 février organisant d'une part l'examen du CAP (CAPPEI), et d'autre part, la formation professionnelle spécialisée à l'intention des enseignants chargés de la scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie (JO du 12 février et BO 7). Au BO 7 également, circulaire 2017-026 du 14 février relative à la formation professionnelle spécialisée et au Cappei.
- **Enseignement spécialisé**: circulaire 2017-011 du 3 février relative à la mise en œuvre du parcours de formation du jeune sourd (BO 8 du 23 février).
- **Étranger**: arrêté du 27 janvier fixant la liste des sections internationales dans les écoles, collèges et lycées (JO du 17 février). Arrêté du 6 février fixant les temps de séjour ouvrant droit à prise en charge des frais occasionnés par un voyage de congé annuel pour les personnels civils de l'État et des établissements publics de l'État à caractère administratif en service à l'étranger et arrêté du 7 février fixant par pays et par groupe le montant de l'indemnité spécifique liée aux conditions de vie locale servie aux personnels résidents des établissements d'enseignement français à l'étranger (JO du 23 février).
- **Examens**: note de service 2017-023 du 14 février définissant les épreuves conduisant à l'obtention de la mention internationale ou franco-allemande du DNB et note de service 2017-024 du 14 février modifiant la mise en œuvre pédagogique des TPE en classes de 1<sup>re</sup> des séries générales (BO 9 du 2 mars).
- **Justice et sécurité**: loi 2017-242 du 27 février portant réforme de la prescription en matière pénale (JO du 28 février) et loi 2017-258 du 28 février relative à la sécurité publique (JO du 1<sup>er</sup> mars).
- **Partenariat**: circulaire 2017-018 du 9 février relative au soutien du ministère de la Défense aux projets pédagogiques (BO 7).
- **Psychologues EN**: décret 2017-120 du 1<sup>er</sup> février portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale et créant leur corps (JO du 2 février) et arrêtés

relatifs aux divers concours et concours réservés pour l'accès à ce corps (JO du 5 février). Décret 2017-145 du 7 février fixant leur échelonnement indiciaire (JO du 9 février).

- **Rémunération**: note de service 2017-029 du 8 février portant revalorisation du point d'indice de la fonction publique au 1<sup>er</sup> février 2017 et taux des indemnités indexées sur la valeur du point (BO 9). Circulaire 2017-010 du 27 janvier relative aux modalités de versement de l'indemnité de départ volontaire, suite à démission de la fonction publique d'État (BO 6 du 9 février).
- **Sections binationales**: arrêtés du 17 janvier modifiant la liste des établissements proposant une section binationale Esabac et Bachibac (JO du 3 février et BO 9).
- **Tableaux d'avancement des personnels de direction**: arrêtés du 23 janvier donnant la liste d'accès à la 1<sup>re</sup> classe (29<sup>e</sup> base) et à la hors classe pour 2017 (BO 9).

## EN BREF

- **Campus des métiers et des qualifications**: le ministère a mis en ligne, fin février, un livret des bonnes pratiques des campus des métiers et qualifications. Il s'adresse aux porteurs de projets et aux candidats au 5<sup>e</sup> appel à projets lancé le 13 février dernier (lettre du 10 février + arrêté du 9 février donnant la liste des campus des métiers et des qualifications au titre de l'appel à projets du 13 avril 2016 parus au BO 7 du 16 février). À l'issue des quatre premiers appels à projets, 77 campus ont été labellisés. Ces campus, qui regroupent des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur « sont construits autour d'un secteur d'activité d'excellence correspondant à un enjeu économique national ou régional soutenu par la collectivité et les entreprises » indique le site du ministère de l'Éducation nationale. Ce 5<sup>e</sup> appel à projets devrait être l'occasion « de favoriser l'émergence de projets dans le secteur tertiaire, de l'efficacité énergétique ou encore des filières impactées par les enjeux du numérique ».
- **Langue française**: Thierry Lepaon, ancien secrétaire général de la CGT, a été nommé le 15 février délégué interministériel à la langue française pour la cohésion sociale et président de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) (Délégation créée par le décret 2017-174 du 14 février, JO du 15 février).
- **Revalorisation des bourses de collège**: dans le cadre de la mise en œuvre des recommandations du rapport Delahaye « Grande pauvreté et réussite scolaire » remis en mai 2015, la ministre de l'Éducation nationale a annoncé le 27 février une revalorisation de 25 % des bourses de collège à la rentrée 2017. A également été annoncée l'expérimentation dans cinq académies d'une plateforme de financement participatif « la trousse à projets », visant à recueillir des fonds pour accompagner des projets d'équipes éducatives, de la maternelle au lycée, et compenser ainsi les disparités territoriales. Pour en savoir plus, consulter le dossier de presse du ministère: [www.education.gouv.fr/cid113555/une-ecole-solidaire-pour-la-reussite-de-tous.html](http://www.education.gouv.fr/cid113555/une-ecole-solidaire-pour-la-reussite-de-tous.html).

Valérie FAURE  
Documentation  
valerie.faure@snpden.net



# Le SNPDEN dans les médias

1

## Mobilisations lycéennes et débordements

- Expression de Philippe Tournier, secrétaire général, dans l'édition des *Échos* du 23 février au sujet des mobilisations lycéennes contre les violences policières.  
*Philippe Tournier, de son côté, dénonce ces blocages qui, comme l'an dernier, sont souvent « très violents ». « Il suffit de quinze à vingt jeunes pour bloquer un lycée de 1 500 élèves, » déplore-t-il. « Or, les lycées se retrouvent absolument seuls en pareil cas – car, délibérément, la police n'intervient pas – et n'ont souvent pas d'autre choix que de s'enfermer. Il y a une certaine indulgence et un sentiment d'impunité complète. »*
- Nouvelle citation le 24 février sur *DirectMatin.fr*, sur *Europe1.fr* et sur *L'Express.fr*, puis dans un article du *Monde* du 25 février.
- *Échos* le 28 février du communiqué du SNPDEN dénonçant le climat de violence des blocages de lycées dans une dépêche AFP, une dépêche AEF (« Blocages de lycées : la ministre de l'Éducation nationale et le SNPDEN condamnent les violences »), sur *RTL.fr* et *ToutEduc.fr*, et le 6 mars dans *La Lettre de l'Éducation*.
- Le 28 février également, expression de Philippe Tournier sur *France24.fr*, le 1<sup>er</sup> mars interview par *Canal+* et invitation sur le plateau de *BFM TV* le 3 mars.
- Le 8 mars, écho du communiqué du SNPDEN suite aux violences perpétrées dans les lycées Suger, Frédéric-Bartholdi et Paul-Éluard à Saint-Denis, sur *L'Obs.com*. Interview de Philippe Tournier par *BFM TV*, en direct sur le plateau, puis par *RFI*, *RTL* et *Le Figaro.fr* et interview de Bruno Bobkiewicz, secrétaire académique du SNPDEN Créteil, par *BFM TV* et *RTL*, faisant part tous les deux de l'inquiétude des chefs d'établissement par rapport à cette montée de la violence dans les établissements.  
*« On atteint désormais un point de violence extrême avec attaque d'un établissement, volonté de destruction, de provoquer. Des tirs de mortier, des fumigènes dans un couloir de lycée, c'est inacceptable. Avant on pensait que même si c'était le chaos dehors, nous étions en sécurité dans nos établissements. Ce n'est plus le cas. L'an dernier, déjà, pendant la loi travail, nous avons atteint un point de non-retour avec plusieurs blessés. Et avec des jeunes toujours plus minoritaires et agressifs. Cela n'a plus rien à voir avec les manifestations bien plus gentilles du CPE » (Philippe Tournier, Le Figaro du 9 mars).*
- Le 9 mars, citation de Didier Georges, secrétaire départemental du SNPDEN 93 sur *L'Express.fr*, interview de Philippe Vincent, secrétaire général adjoint, par *France Culture* et par *Radio Sputnik*, et de Christel Boury, secrétaire nationale de la commission carrière, par *M6*.
- Le 10 mars, expression de Bruno Bobkiewicz dans *Le Monde*.
- Le 13 mars, citation du SNPDEN dans *La Lettre de l'Éducation* relatant les incidents à Saint-Denis.

2

## Académies

- Citation du SNPDEN dans une dépêche AEF du 3 février et expression de Marie-Alix Leherpeur, secrétaire académique du SNPDEN Versailles, qui pointe une application complexe pour les lycées de l'indicateur de position sociale (IPS) instauré par l'académie pour déterminer les dotations des EPLE et leur marge d'autonomie (Dépêche AEF du 3 février: « Dotation: l'académie de Versailles instaure pour tous ses EPLE une marge d'autonomie, en fonction de critères sociaux »).
- Interview de Gérard Heinz, secrétaire académique du SNPDEN Lyon, dans une dépêche AEF du 6 février au sujet de la diminution des dotations de fonctionnement de la région Auvergne-Rhône-Alpes aux EPLE (Dépêche AEF « Auvergne-Rhône-Alpes: « Les dotations de fonctionnement des EPLE ont été diminuées de 5 à 6 % », regrette le SNPDEN ») et passage sur RCF Lyon le 17 février au sujet de l'amélioration des relations avec le conseil régional.

3

## Autonomie des EPLE

- Interview de Philippe Tournier sur *Le Figaro* du 24 février, au sujet de l'autonomie des établissements.  
« Elle est importante depuis la réforme du lycée de Luc Chatel et celle du collège de Najat Vallaud-Belkacem.  
*C'est d'ailleurs l'unique raison pour laquelle nous avons soutenu cette dernière réforme. L'idée est de dégager une marge horaire, parallèlement aux horaires nationaux, afin de dédoubler des classes, de développer des projets. Mais ce que l'institution donne d'une main, elle le reprend toujours de l'autre. À peine la réforme du collège donnait-elle trois heures de marge hebdomadaire par classe, qu'une circulaire venait nous expliquer ce que nous devons y mettre... Il y a un double discours. Le système n'est globalement pas favorable à l'autonomie. La manie administrative et la décision centrale reprennent toujours le dessus. [...] »*
- Présence sur le plateau de RMC le 10 mars.

## Et aussi...

### LIVRET SCOLAIRE UNIQUE (LSU)

Citation de Lysiane Gervais, secrétaire nationale de la commission éducation & pédagogie, dans *Le Parisien* du 8 mars, au sujet de la mise en place de ce livret.

*« Cette année est un peu particulière, les choses se mettent en place lentement, et en priorité pour les élèves de 3<sup>e</sup> qui auront besoin du livret pour leur entrée en seconde », souligne Lysiane Gervais, principale de collège à Bordeaux et porte-parole du syndicat SNPDEN-UNSA [...] et de déplorer « des fragilités techniques de l'application informatique du livret scolaire, qui a subi de nombreux problèmes depuis septembre et un nombre incalculable de mises à jour. Il y a d'énormes problèmes techniques qui risquent de gâcher ce qui était au départ une belle idée ».*

### ORIENTATION

Interview de Philippe Vincent, le 7 février par *Le Monde* sur l'orientation des élèves de bac pro vers les STS et les IUT.

Expression de Lysiane Gervais dans *Le Parisien* du 13 mars au sujet de la procédure d'affectation AFFELNET des collégiens de 3<sup>e</sup> au lycée et interview par *BFMTV.com* le 14 mars.

### UTILISATION DES TÉLÉPHONES PORTABLES

Citation de Philippe Tournier sur *L'Express.fr* et sur *Midi Libre.fr* et interview de Marie-Alix Leherpeur par *BFM TV* le 2 mars, en réaction à la proposition d'Emmanuel Macron, candidat à la présidentielle, d'interdire l'usage des téléphones portables dans les établissements scolaires.

Le 13 mars, passage de Philippe Tournier sur *France Info Junior*, répondant en direct aux questions de trois collégiens sur le sujet.

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

Directeur de la Publication  
PHILIPPE TOURNIER  
Rédactrice en chef  
FLORENCE DELANNOY  
Rédactrice en chef adjointe  
MARIANNE VIEL

Commission pédagogie:  
LYSIANE GERVAIS  
GWÉNAËL SUREL

Commission vie syndicale:  
PASCAL CHARPENTIER

Commission métier:  
JOËL LAMOISE

Commission carrière:  
CHRISTEL BOURY

Sous-commission retraités:  
PHILIPPE GIRARDY

Conception/Réalisation  
JOHANNES MÜLLER

Crédit photographique :  
SNPDEN

Publicité  
ANAT REGIE  
TÉL. : 0143123815  
Directrice de Publicité  
MARIE UGHETTO  
m.ughetto@anatrejie.fr

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

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

N° DE SIRET : 30448780400045  
DIRECTION 246  
MIS SOUS PRESSE  
LE 14 MARS 2017

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 ÉDUCTION	4-5
MAIF	9
KOSMOS	18-19
INCB TURBO SELF	56

ENCART PORTABLE.ORG

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

Valérie FAURE - Documentation  
valerie.faure@snpden.net



# L'UNSA vote le PPCR

Déclaration liminaire de l'UNSA-Éducation  
au comité technique ministériel (CT) du  
15 février 2017 concernant le PPCR  
des personnels de direction

Les deux projets de textes soumis ce jour à l'examen du CTMEN concrétisent la mise en place effective de la 2<sup>e</sup> phase de l'accord, signé par l'UNSA-Éducation, et pour lequel le SNPDEN a mené un processus complet d'échanges avec notre ministère. Nous voulons d'ailleurs saluer la qualité du dialogue qui a présidé au déroulé de ce cycle de négociations.

En effet, en réponse à l'alerte sociale lancée par le SNPDEN courant 2016, cet ensemble va constituer, pour ce qui concerne le volet spécifique de nos carrières, de nouvelles avancées significatives pour notre profession, même s'il n'épuise pas la totalité de nos demandes. Mais sans doute faut-il garder du contenu pour les échanges à venir !

Les textes proposés actent en effet la mise en place d'une classe unique d'accueil *via* un concours commun, concrétisent pour tous les personnels de direction accédant au corps un déroulé de carrière les conduisant à l'INM 830 en 2020, en faisant disparaître le blocage lié à l'actuel système des promotions à la 1<sup>re</sup> classe, garantissent un haut niveau de promotions en hors classe et fondent la création d'un échelon spécial à la hors échelle B qui constituera le sommet de carrière pour un nombre conséquent de collègues actuellement bloqués au sommet de la hors classe, et ce, avec un effet retraite associé.

Ces mesures s'inscrivent comme la traduction d'une partie conséquente des mandats portés par le SNPDEN depuis son congrès d'Avignon en 2015 et, de ce point de vue, notre organisation ne peut que se féliciter des avancées obtenues à ce stade.

Toutefois, le SNPDEN persiste à demander que soient prises en compte deux de ses demandes :

- la possibilité de candidature d'accès à l'échelon spécial pour les chefs d'établissement adjoints sur les mêmes bases que celles retenues en critère 1 pour les chefs d'établissement;
- la notification de l'obligation statutaire de soumettre pour avis à la CAPN les tableaux annuels d'avancement à l'échelon spécial et à la hors classe.

Nous nous satisfaisons par ailleurs de l'amendement proposé par l'administration qui reprend, en grande partie, notre volonté de voir améliorées sensiblement les conditions de reclassement dans la nouvelle classe normale des personnels de direction actuellement au 10<sup>e</sup> échelon de la 2<sup>e</sup> classe et ce, parfois, depuis de nombreuses années.

Ce dernier point constituait une demande prioritaire pour notre organisation. En effet, il n'était pas acceptable que ces



# Votre nouveau déroulé de carrière



Philippe VINCENT  
Secrétaire général adjoint  
philippe.vincent@ac-aix-marseille.fr

collègues bénéficient, dans le nouveau cadre, d'une situation de carrière moins favorable que celle à laquelle ils auraient pu prétendre dans le cadre statutaire précédent.

Nous apprécions donc l'intention exprimée par le ministère, et le service de l'encadrement de la DGRH, en particulier de porter une attention particulière sur ce point essentiel à nos yeux, car un refus de prendre en compte favorablement cette question aurait conduit l'UNSA-Éducation à un vote d'abstention ce qui, en l'espèce, ne sera pas le cas. □

*Au moment où nous mettons sous presse, nous sommes toujours en attente de la publication du décret, modifiant le décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction, qui doit prendre effet le 1<sup>er</sup> septembre 2017. Ce nouveau décret, qui s'inscrit dans le cadre du protocole des parcours, carrières et rémunération (PPCR) de la fonction publique a fait l'objet d'âpres négociations jusqu'au dernier moment car il a été voté en comité technique ministériel le 15 février dernier.*

*Dans sa première version, il ne prenait pas en compte les différences d'ancienneté des collègues actuellement au dernier échelon de la deuxième classe. Si nous avons salué une avancée importante du cadre PPCR pour le corps des personnels de direction, nous avons deux mandats, votés lors de notre dernier conseil syndical national en janvier 2017, qui demandaient qu'un regard attentif soit porté sur les actuels promouvables.*

## DEUX MOTIONS CARRIÈRE VOTÉES À L'UNANIMITÉ AU CSN DE JANVIER 2017

### Motion 4 : reclassement des promouvables actuels en première classe, négociations PPCR

Le CSN du SNPDEN-UNSA réuni le 25 janvier 2017 mandate l'exécutif national pour obtenir des reclassements significatifs sur le plan indiciaire pour les collègues promouvables actuellement bloqués au dernier échelon de la 2<sup>e</sup> classe et que soit prise en compte la totalité de l'ancienneté dans l'échelon lors de leur reclassement dans la nouvelle classe d'accueil dans le cadre des négociations du PPCR.

**Vote du CSN : unanimité.**

### Motion 5 : reclassement des promouvables actuels en hors classe, négociations PPCR

Le CSN du SNPDEN-UNSA réuni le 25 janvier 2017 mandate l'exécutif national pour obtenir des reclassements qui prennent prioritairement en compte la situation des collègues actuellement bloqués au 11<sup>e</sup> échelon de la 1<sup>re</sup> classe et qui remplissaient déjà en 2017 les conditions d'accès à la hors classe.

**Vote du CSN : unanimité.**



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

Le nouveau décret précise les conditions de classement dans le corps, les conditions de reclassement de ceux qui sont actuellement personnels de direction mais aussi des mesures transitoires. Il est important de souligner que la parution de ce décret fait tomber au moins quatre des mandats qui sont les nôtres depuis de nombreuses années :

- un corps à deux classes ;
- un concours unique ;
- la fin du butoir 1 058 ;
- l'accès à la hors échelle B.

Pour rappel, la **grille cible** PPCR personnels de direction **2020** est la suivante :

ÉCHELON	INM	GAIN INDICES ENTRE LES ÉCHELONS	DURÉE
<b>HORS CLASSE</b>			
HEB ÉCHELON SPÉCIAL	1067	54	-
	1013	41	-
	972	0	-
HEA	972	47	-
	925	35	1 an
	890	60	1 an
4 <sup>e</sup> échelon	830	29	2 ans et 6 mois
3 <sup>e</sup> échelon	801	45	2 ans et 3 mois
2 <sup>e</sup> échelon	756	38	2 ans et 3 mois
1 <sup>er</sup> échelon	718	-	2
<b>CLASSE NORMALE</b>			
10 <sup>e</sup> échelon	830	29	-
9 <sup>e</sup> échelon	801	45	2 ans et 6 mois
8 <sup>e</sup> échelon	756	38	2 ans et 6 mois
7 <sup>e</sup> échelon	718	34	2 ans
6 <sup>e</sup> échelon	684	47	2 ans
5 <sup>e</sup> échelon	637	51	2 ans
4 <sup>e</sup> échelon	586	35	2 ans
3 <sup>e</sup> échelon	551	38	2 ans
2 <sup>e</sup> échelon	513	29	2 ans
1 <sup>er</sup> échelon	484	-	2 ans

La grille actuelle s'étend :

- pour la deuxième classe, de l'indice 395 à l'indice 696, pour une durée moyenne d'exercice de 18 ans dans le grade ;
- pour la première classe, de l'indice 400 à l'indice 821 ;
- pour la hors classe, de l'indice 658 à l'indice 963.

Le reclassement des actuels personnels de direction dans la nouvelle grille PPCR en septembre 2017.

CLASSEMENT DES PERSONNELS DE DIRECTION HORS CLASSE DANS LE NOUVEAU GRADE DE LA HORS CLASSE			
SITUATION ACTUELLE		SITUATION AU 1 <sup>er</sup> SEPTEMBRE 2017	
Échelon	Échelon	Indice	Ancienneté conservée dans la limite de la durée supérieure exigée pour l'accès à l'échelon supérieur
6 <sup>e</sup> échelon (HEA)	5 <sup>e</sup> échelon (HEA)	967 920 885	Ancienneté acquise
5 <sup>e</sup> échelon	4 <sup>e</sup> échelon	825	5/6 de l'ancienneté acquise
4 <sup>e</sup> échelon	3 <sup>e</sup> échelon	794	9/8 de l'ancienneté acquise
3 <sup>e</sup> échelon	2 <sup>e</sup> échelon	742	9/8 de l'ancienneté acquise
2 <sup>e</sup> échelon	1 <sup>er</sup> échelon	707	4/3 de l'ancienneté acquise
1 <sup>er</sup> échelon	1 <sup>er</sup> échelon	707	Sans ancienneté

CLASSEMENT DES PERSONNELS DE DIRECTION DE 1 <sup>re</sup> CLASSE DANS LE NOUVEAU GRADE DE CLASSE NORMALE			
SITUATION ACTUELLE		SITUATION AU 1 <sup>er</sup> SEPTEMBRE 2017	
Échelon	Échelon	Indice	Ancienneté conservée dans la limite de la durée supérieure exigée pour l'accès à l'échelon supérieur
11 <sup>e</sup> échelon	10 <sup>e</sup> échelon	825	Ancienneté acquise
10 <sup>e</sup> échelon	9 <sup>e</sup> échelon	794	Ancienneté acquise
9 <sup>e</sup> échelon	8 <sup>e</sup> échelon	742	Ancienneté acquise
8 <sup>e</sup> échelon	7 <sup>e</sup> échelon	707	Ancienneté acquise
7 <sup>e</sup> échelon	7 <sup>e</sup> échelon	707	Sans ancienneté
6 <sup>e</sup> échelon	6 <sup>e</sup> échelon	673	Ancienneté acquise
5 <sup>e</sup> échelon	5 <sup>e</sup> échelon	627	Ancienneté acquise
4 <sup>e</sup> échelon	4 <sup>e</sup> échelon	576	Ancienneté acquise
3 <sup>e</sup> échelon	3 <sup>e</sup> échelon	546	Ancienneté acquise
2 <sup>e</sup> échelon	2 <sup>e</sup> échelon	508	Ancienneté acquise
1 <sup>er</sup> échelon	1 <sup>er</sup> échelon	479	Ancienneté acquise

Un article du décret précise que pendant une période de deux ans à compter de la promulgation les personnels de direction de première classe qui remplissent les conditions pour être promus à la hors classe **en 2017** peuvent être inscrits au tableau d'avancement de ce grade et donc reclassés selon les conditions précédentes.



CLASSEMENT DES PERSONNELS DE DIRECTION DE 2 <sup>e</sup> CLASSE DANS		
SITUATION ACTUELLE		SITUATION
Échelon	Échelon	Indice
10 <sup>e</sup> échelon depuis plus de 6 ans	9 <sup>e</sup> échelon	794
10 <sup>e</sup> échelon depuis plus de 3 ans et moins de 6 ans	8 <sup>e</sup> échelon	742
10 <sup>e</sup> échelon depuis moins de 3 ans	7 <sup>e</sup> échelon	707
9 <sup>e</sup> échelon	6 <sup>e</sup> échelon	676
8 <sup>e</sup> échelon	5 <sup>e</sup> échelon	627
7 <sup>e</sup> échelon	4 <sup>e</sup> échelon	576
6 <sup>e</sup> échelon	3 <sup>e</sup> échelon	546
5 <sup>e</sup> échelon	2 <sup>e</sup> échelon	508
4 <sup>e</sup> échelon	1 <sup>er</sup> échelon	479
3 <sup>e</sup> échelon	1 <sup>er</sup> échelon	479
2 <sup>e</sup> échelon	1 <sup>er</sup> échelon	479
1 <sup>er</sup> échelon	1 <sup>er</sup> échelon	479

Le projet initial de décret ne prévoyait absolument aucun traitement particulier du dernier échelon de la deuxième classe actuelle. L'action du SNPDEN dans les né-



LE NOUVEAU GRADE DE CLASSE NORMALE AU 1 <sup>ER</sup> SEPTEMBRE 2017
Ancienneté conservée dans la limite de la durée supérieure exigée pour l'accès à l'échelon supérieur
Sans report d'ancienneté
5/6 de l'ancienneté acquise
2/3 de l'ancienneté acquise
4/5 de l'ancienneté acquise
4/5 de l'ancienneté acquise
Ancienneté acquise
Ancienneté acquise
Ancienneté acquise
Ancienneté acquise
Sans ancienneté
Sans ancienneté
Sans ancienneté

gociations a été essentielle pour que ce reclassement prenne en compte l'ancienneté dans l'échelon.

## L'ACCÈS À L'ÉCHELON SPÉCIAL DE LA HORS CLASSE

Cet échelon spécial doit être demandé, ce qui est une particularité PPCR que l'on retrouve dans d'autres corps.

Peuvent y prétendre les personnels de direction hors classe ayant atteint le sommet de la hors échelle A et qui doivent justifier :

- d'avoir occupé pendant 8 ans au moins deux postes de chef d'établissement ;
- ou d'avoir occupé pendant au moins 6 ans un poste de chef d'établissement ou de chef d'établissement adjoint dans des conditions d'exercice difficile définies par arrêté ;
- ou d'avoir occupé pendant au moins 5 ans un poste de chef d'établissement dans des conditions d'exercice difficiles définies par arrêté ;
- ou d'avoir occupé pendant au moins 4 ans un ou plusieurs postes de chef d'établissement et avoir été détaché pendant au moins 2 ans dans un ou plusieurs emplois fonctionnels dotés d'un indice terminal au moins égal à la HEB.

Il ne pourra pas y avoir deux promotions de classe la même année.

*Par ailleurs, la communication, le 28 février 2017, de la ministre de la Fonction publique, Annick Girardin, présentant aux organisations syndicales un projet de décret visant à « garantir le déroulement de la carrière des agents de la fonction publique sur deux grades » devrait avoir pour conséquence l'accès de l'ensemble des personnels de direction de la classe unique à la hors classe.*

## LA REPRÉSENTATION PARITAIRE

Elle reste inchangée jusqu'à la fin des mandats actuels. Au 1<sup>er</sup> septembre 2017, les commissaires paritaires, qu'ils soient nationaux ou académiques, de deuxième et de première classes siègeront au titre de la classe normale.

## LES QUESTIONS EN SUSPENS

- Mise en œuvre de la promesse ministérielle d'une montée progressive d'accès à la HEB qui arrive à terme à 10 % du corps, soit 1 400 promotions environ (sur 7 ans).
- Établissement de ratios d'accès à la hors classe qui soient le plus favorable à la majorité des personnels de direction (au moins 455 promotions).
- Établissement des règles des représentativités académiques et nationales à l'issue des mandats actuels des commissaires paritaires.

La mise en œuvre du protocole PPCR pour les personnels de direction est, il faut le souligner, favorable au plus grand nombre d'entre nous. Nous ne sommes peut-être pas tous gagnants à la même échelle, mais l'ensemble de notre corps se voit proposer une progression de carrière améliorée.

À retenir : avant sa publication, le projet de texte doit encore obtenir l'aval de l'assemblée plénière du Conseil commun de la fonction publique, réuni le 6 mars, et sera ensuite soumis à l'avis du Conseil national d'évaluation des normes et du Conseil d'État. □





# Piloter la politique

*Au moment de la parution de cet article, les demandes d'orientation de nos élèves de terminale seront actées ou en passe de l'être dans l'application « admission post-bac » (APB). Comme tous les ans, nous analyserons les filières d'orientation obtenues, le taux d'élèves orienté en CPGE, mais aussi, et surtout, les élèves sans affectation... Ses résultats ne prendront du sens pour les équipes pédagogiques des lycées qu'après observation de la réussite ou de l'échec éventuels des futurs étudiants de l'établissement. Or, sur le plan national, plus de 50 % des étudiants échouent en LI. Quelles conclusions en tirer ?*

À l'occasion de son colloque de janvier 2017, l'AEF a interrogé le rôle du chef d'établissement quant à l'orientation des élèves vers l'enseignement supérieur. Si un sentiment de perplexité au sujet de la poursuite d'études des élèves a été constaté, il a surtout été démontré que l'action du chef d'établissement et son engagement dans la mise en œuvre à la fois d'une politique d'orientation et d'un réel *continuum* bac-3/bac+3 sont des leviers essentiels pour la réussite des élèves.

## DES ÉQUIPES DE DIRECTION PERPLEXES

La sociologue Agnès Van Zanten a conclu au malaise des chefs d'établissement devant les objectifs en matière d'orientation, celle-ci n'étant qu'une dimension de leur activité. Elle a par ailleurs relevé des politiques ayant des objectifs différents en fonction du « type » de l'établissement :

- « dans les lycées dits défavorisés, la priorité reste la lutte contre le décrochage et la réussite au bac, l'orienta-

tion vient ensuite. De plus, les élèves issus des milieux populaires sont « livrés au marché » et « très influencés par les stratégies marketing des institutions » ;

- dans les lycées dits favorisés, les élèves bénéficient d'un suivi individualisé, d'un bon suivi institutionnel et « font un usage stratégique du marché » (classement, journées portes ouvertes, accompagnement de la famille, etc.) ».

« Faut-il pousser tous les élèves vers l'enseignement supérieur ? Faut-il leur laisser le choix entre les différents types d'enseignement supérieur ? », questionne la sociologue, relayant les interrogations des chefs d'établissement » (AEF Dépêche n° 553675 du 9 janvier 2017).

Agnès Van Zanten explique également qu'en matière d'orientation, il est nécessaire de définir des missions nouvelles, de donner du temps aux acteurs mais également de leur assurer une formation initiale et continue pour accompagner l'orientation des élèves. Selon elle, le niveau local est essentiel, « le rôle du

# d'orientation



Gwenaël SUREL  
Secrétaire national  
Commission éducation & pédagogie  
gwenael.surel72@wanadoo.fr

CSAIO\* est moteur » et les dispositifs d'appui proposés par les rectorats et les régions sont essentiels. Elle pointe également la « nécessaire régulation des initiatives ».

## LES INTERROGATIONS DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Nous le savons, le contexte de l'établissement (lycée type centre-ville/lycée à PCS moins favorisées) influe considérablement sur la question de l'orientation des élèves et leur réussite en post-bac. L'établissement avec 100 % de réussite au bac aura évidemment des questionnements différents. Les objectifs des uns et des autres détermineront leur politique d'orientation. Cela pose donc la nécessité de distinguer la certification « valdante » de fin de lycée (qui concerne près de 95 % des élèves; très peu d'élèves sont refusés au premier groupe) d'un premier grade universitaire pour le baccalauréat (cf. motion 8 du CSN de janvier 2017).

### **MOTION 8: DISTINCTION CERTIFICAT DE FIN D'ÉTUDES SECONDAIRES DU PREMIER GRADE UNIVERSITAIRE**

Le SNPDEN-UNSA rappelle qu'il demande une profonde réforme de l'examen du baccalauréat dans le sens d'une clarification de ses finalités, d'une simplification de son organisation et d'une réelle certification des connaissances et des compétences.

Le SNPDEN-UNSA propose que le cycle terminal vise deux objectifs :

- la validation de la fin des études au lycée par un certificat de fin d'études secondaires délivré sur la base du contrôle continu ou en cours de formation en référence à des standards nationaux ;
- un baccalauréat, premier grade universitaire, sur un nombre limité d'épreuves choisies par l'élève en fonction de ses projets d'orientation post-bac. Le niveau de maîtrise attesté pour chacune des composantes, sans compensation entre elles, de ce premier grade universitaire permettrait de s'orienter dans la formation post-bac choisie.

**Vote du CSN : unanimité  
moins 6 abstentions.**

Concevoir une politique d'orientation dans un établissement suppose que nous soyons en capacité de suivre les cohortes d'élèves avec certitude. La question d'un identifiant national élève/étudiant (INE) commun EPLE/université ne doit plus être un vœu pieu. Les EPLE doivent pouvoir connaître aisément le devenir de leurs élèves 3 ans après le bac. Or, à ce jour ce n'est pas réalisé !

Nous avons besoin de données précises sur les taux de réussites en fonction des filières universitaires et de l'origine des élèves tant sociale que géographique. Un travail visiblement impossible !





À partir du suivi des cohortes d'élèves de l'établissement, en lien avec les résultats académiques et nationaux, des diagnostics précis pourraient être élaborés pour connaître, non seulement l'orientation à N+1, par ailleurs souvent liée à des dimensions sociales et géographiques, mais surtout la réussite des élèves à N+3.

Un troisième point est à considérer: la formation des personnels de direction. En effet, une politique d'orientation efficace suppose la capacité des chefs d'établissement à exercer un pilotage qui encourage et permet l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants de lycée, y compris par des temps de formation de ces enseignants. Ces derniers sauront ainsi susciter une réflexion des élèves sur leur parcours dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, ils leur permettront, pendant l'année de terminale, d'acquérir les compétences nécessaires pour la réussite en post-bac, pendant et en lien avec leur enseignement, et non plus simplement sur le temps de l'accompagnement personnalisé (AP), comme cela est parfois réalisé. À cette fin, il faudra revoir l'organisation actuelle des 3 années de lycée. Les enseignants devront pouvoir consacrer du temps à la préparation des lycéens aux études supérieures en disposant d'un temps dédié.

La formation des personnels de direction devra aussi veiller à ce que nous

ayons une meilleure connaissance des formations post-bac, à une réelle prise en compte d'un travail en lycée pour la réussite post-bac, à assurer l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur. En travaillant collectivement avec les IA-IPR, les enseignants d'université, sous l'autorité du recteur qui est, ne l'oublions pas « chancelier des universités », nous pourrions élaborer au sein de chaque lycée un plan d'orientation ambitieux de la réussite au post-bac.

Un *plan Marshall* de l'ensemble des acteurs de lycée et du supérieur doit donc être mis en œuvre le plus rapidement possible pour une réussite de tous les étudiants.

## DES LEVIERS POSSIBLES

Chaque établissement, profitant souvent de la temporalité imposée par APB, organise des temps forts pour les élèves de terminale, voire de première, sur l'orientation post-bac :

- accueil d'élèves étudiants ;
- forum des métiers, d'informations par des universités et des écoles.

Ces actions peuvent permettre aux élèves d'affiner leurs projets et donner du sens aux apprentissages.

Aussi, même si cela reste encore l'apanage des familles, souvent les plus

favorisées, certains EPLE et établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) font désormais appel à des services extérieurs (*coachs*) pour permettre à tous les élèves d'être réellement informés. Si les acteurs de l'Éducation nationale ne s'emparent pas de la question du bac-3/bac+3, cette externalisation pourrait se généraliser.

Par ailleurs, de plus en plus fréquemment, soit par conventionnement ou encore par lien informel entre acteurs de l'éducation, des initiatives locales apportent une plus-value aux futurs étudiants :

- les matinées « oser la prépa » démythifient la classe préparatoire et expliquent aux parents et aux élèves que ces formations sont ouvertes à tous ;
- un temps de rencontre par des universités pour les proviseurs et les professeurs principaux, à l'exemple de Paris X-Nanterre, pour présenter les évolutions générales et les parcours d'orientation ;
- le projet « BRIC », dans l'académie de Nantes, propose un outil pédagogique permettant à l'élève d'engager tôt, en classe, une démarche de questionnement actif sur la vision la plus large possible de l'enseignement supérieur, en rendant l'ensemble de l'offre de formation de l'université accessible de façon intuitive ;
- la validation des modules à l'université le mercredi après midi à Cergy-Pontoise pour certains lycéens ;
- des compétences à travailler par filières d'orientation post-bac pour les élèves en L1 (autonomie, prise de notes...).

Ces initiatives locales méritent d'être accompagnées et évaluées. Elles contribuent à une réflexion et une prise en charge globale de l'échec en L1.

C'est pourquoi, depuis le congrès de Lille, le SNPDEN-UNSA a promu le *continuum* bac-3/bac+3. À ce jour, l'orientation et la réussite post-bac sont trop souvent oubliées au profit du seul « bachotage ». Un temps consacré au premier grade universitaire sur la période troisième trimestre/second semestre de terminale pourrait permettre aux élèves de travailler les formations post-bac.

Rendre ce nouveau temps d'enseignement et d'acquisition de compétences nécessaires à la réussite en post-bac suppose des moments de concertation entre enseignants du supérieur et du secondaire; une individualisation des parcours dès la seconde générale; un accompagnement d'un choix pensé de l'élève. La conjonction de ces facteurs permettrait une véritable politique d'orientation. Cependant, cette évolution ne peut se faire sans changement de la posture et des pratiques professionnelles des enseignants. Ils devront, en effet, non seulement préparer les élèves à une certification validante mais aussi à un premier grade universitaire.

Le déterminisme social, le parcours scolaire et de vie de l'élève, dont les résultats au DNB, nous laissent parfois penser que nous pourrions pronostiquer les résultats au bac. Nos marges d'erreur fluctueraient sans doute sur les mentions et les passages entre ES et S! Nous ne pouvons pas continuer à travailler ainsi.

Les changements d'organisation des années du lycée sont en germe. Ils sont indispensables si nous ne voulons pas que les résultats du baccalauréat (taux de réussite et mentions) soient le reflet des déterminismes et, ce, quels que soient nos efforts. Il en est de même pour les résultats en L1. Cette évolution devra lutter contre la force d'inertie de tous les corporatismes (disciplinaires, entre cadres de l'EN...). Il existe toujours de bonnes raisons de ne rien changer!

## CONCLUSION

Les personnels de direction s'engagent pleinement dans la réussite des élèves en post-bac. Le SNPDEN-UNSA (cf. motion 9 du CSN de janvier 2017) porte cet engagement avec réflexion, force et pragmatisme. À cette fin, tous les acteurs de l'orientation et de l'enseignement devront proposer une organisation alternative permettant aux équipes de direction et éducatives d'infléchir le tri sélectif de la classe de seconde et la réussite en post-bac pour tous. C'est une nécessité pour qu'une orientation positive ne soit plus l'apanage d'une partie de la société et encore moins d'une caste. □



### **MOTION 9: CONTINUITÉ ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

Le SNPDEN-UNSA, très attaché à la promotion de la notion bac-3/bac+3, demande, que sous l'autorité des recteurs, chanceliers des universités, les commissions académiques veillent à mettre en place des mesures réellement fonctionnelles pour faire vivre la loi ESR et permettre de lutter efficacement contre l'échec en L1.

Le SNPDEN-UNSA propose :

- des conventions lycée/EPSCP vivantes et généralisées pour les STS qui permettent un véritable partenariat, afin de mieux préparer les lycéens aux études supérieures ;
- la création d'un conseil réunissant les lycées et les universités ;
- des détachements d'enseignants facilités dont des échanges de services entre le secondaire et le supérieur ;
- des enseignements dont les contenus et les méthodes se font de part et d'autre sur la continuité du bac-3/bac+3 ;
- une identification et une harmonisation des prérequis (compétences, savoirs disciplinaires...) nécessaires pour réussir dans l'enseignement supérieur.

**Vote du CSN: unanimité  
moins 2 abstentions.**

\* CSAIO: chef du service académique de l'information et de l'orientation.

# Les CPGE dans le contexte

*Alors que fleurissent déjà sur le territoire depuis plusieurs années des « prépas intégrées », que les écoles de commerce et de management ne cessent de vanter, en L3 ou M1, la mixité du public voie prépa et voie dossier, et que l'X annonce à la rentrée 2017, l'ouverture d'un bachelor, il est légitime de s'interroger sur la place des CPGE dans le paysage post-bac français.*

C'est une place d'autant plus singulière qu'aucun autre pays européen ne dispose de filières semblables et que leur implantation même, les positionne au sein des EPLE entre le supérieur et le secondaire. Force aussi est de constater que les rectorats formulent peu de projets relatifs à ces filières, les considérant dans un environnement politique très favorable aux ZEP, comme des filières privilégiées.

Ainsi, il n'est pas rare que les réunions de rentrée devant un public de principaux et de proviseurs évoquent longuement les problématiques de l'école primaire et de la liaison 6<sup>e</sup> – CM2 mais n'abordent nullement, dans un contexte pourtant de bac-3/bac+3, ne serait-ce que les résultats ou les orientations des STS et des CPGE. À croire que ces filières ne dépendent d'aucune tutelle y compris donc au niveau national au point que plusieurs associations de professeurs revendiquent désormais la création d'un conseil national des CPGE.

Ajoutons-y un soupçon d'initiés, d'entre soi et de CSP+ et le portrait de ces filières est dressé. Dans ce contexte, les vrais détracteurs de ces classes ont beau jeu d'avancer leurs arguments. Les vrais détracteurs, car il y en a aussi beaucoup de faux ou d'hypocrites qui

publiquement affichent leur souhait de mettre un terme à cette anomalie française mais s'empressent, en toute discrétion, de tout faire pour que leur progéniture intègre de telles classes.

Sans faire l'apologie des CPGE, il faut reconnaître que dans le paysage national de l'enseignement supérieur, elles représentent une vraie voie d'apprentissage et de réussite pour de bons et très bons élèves.

Depuis Napoléon, la France a bâti son École de la République et les classes prépa n'ont pas à rougir de ce qu'elles sont aujourd'hui. Elles sont gratuites, la sélection se fait uniquement sur les résultats scolaires, donc indépendamment du milieu social. Depuis plusieurs années, les boursiers font l'objet d'une attention particulière afin de respecter l'objectif ministériel de 30 % et l'enseignement qui y est dispensé l'est par des professeurs hautement qualifiés très soucieux de la réussite de leurs étudiants et dont l'engagement, pour celle-ci, est total. Ces étudiants intègrent quasiment tous une grande école dont l'identité est ignorée à leur entrée en prépa. Ils ont donc encore deux ans pour parfaire leurs choix d'orientation. Les grandes écoles s'accordent pour reconnaître que la formation de ces étudiants est



*Pascal CHARPENTIER  
Secrétaire national vie syndicale  
Pascal.charpentier@ac-lyon.fr*

de haut niveau et ces classes constituent la propédeutique de ces grandes écoles alors que le choix de celles-ci se fait au niveau L2.

L'université se hérissé parfois lorsqu'on parle d'excellence pour nos prépas. Mais notre université est elle aussi excellente, sauf qu'il faut comparer ce qui est comparable. Il ne saurait être question de mettre en opposition CPGE et université mais L1/L2 et CPGE. Car les CPGE, comme leur nom l'indique, ne sont que des classes de préparation à l'entrée aux grandes écoles et s'inscriraient plutôt dans un format bac+5. Beaucoup d'entre elles travaillent étroitement avec les universités et de nombreux rapprochements se sont effectués ces dernières années. C'est heureux pour notre enseignement supérieur.

Les conditions d'admission, les objectifs poursuivis, les moyens mis en œuvre

# bac-3/bac+3



ne sont nullement comparables. Nombreuses universités désireuses de rivaliser sur ce niveau avec les CPGE ont d'ailleurs mis en place des stratégies sélectives et rappelons que la filière PACES pratique une sélection importante au niveau fin de L1 quand toutes les universités la pratiquent à l'entrée M1.

Pour utiliser un terme à la mode nous n'évoluons pas dans le même paradigme et toute comparaison est vaine, ce qui signifie qu'il n'y a pas de voie royale ou meilleure qu'une autre, mais aussi qu'il n'y a pas non plus de filière à montrer du doigt au motif qu'elle constituerait une voie de reproduction des élites.

Le dogme français de la non-sélection à l'entrée à l'université lié à un taux toujours plus élevé de réussite au baccalauréat pour une tranche d'âge ne peut

conduire à une comparaison objective de ces deux années d'études post-bac. Ce dogme français, couplé à des capacités d'accueil limitées, débouche, par ailleurs, sur des procédures dénoncées, à juste titre aujourd'hui, de tirage au sort. Aucun pays européen n'agit de la sorte et ces pratiques portent en elles la négation même de l'effort, du mérite et de l'apprentissage.

Gardons-nous, comme nous le faisons trop souvent en France, de pointer du doigt le bon élève et de casser, au motif qu'il n'est pas parfait, un dispositif qui fonctionne et qui est plus égalitaire qu'il n'y paraît. Ces classes ne peuvent à elles seules supporter les défauts d'une société qui ne l'est pas plus.

Notre système des grandes écoles est reconnu pour sa qualité sur la scène internationale et de nombreuses évolu-

tions ont été entreprises, ces dernières années, sur ce champ de scolarisation. Certaines sont en cours et des rapprochements se dessinent pour unifier notre enseignement supérieur. Les défis de demain qu'ils soient scientifiques, industriels, technologiques ou économiques sont à relever. Ces grandes écoles et *a fortiori* leurs classes préparatoires ont toutes leur place dans cette perspective.

Dans un paysage français de l'enseignement supérieur, comme le soulignait Agnès Van Zanten, bien fragmenté au regard des autres pays, avec nombre de passerelles, diplômes et écoles et alors qu'aucun lien organique fort n'existe entre l'université et le lycée, la place des CPGE et leur intégration dans un format bac+3 est donc un sujet toujours d'actualité. □

# Individualiser pour vaincre la

## Une « croyance » partagée à

*Longtemps le système éducatif français a multiplié les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté sans parvenir à enrayer l'échec des élèves les plus fragiles. À partir des années 1990, les circulaires ministérielles ont mis l'accent sur l'individualisation, présentée comme permettant une meilleure prise en compte des besoins des élèves. Dans une contribution récente pour le CNEC, Marie Toullec-Théry, maître de conférences en didactique comparée à l'université de Nantes et à l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), interroge fortement l'efficacité de cette prescription institutionnelle. De quoi nourrir très utilement la réflexion des personnels de direction qui pilotent la mise en œuvre de nombreux dispositifs « d'aide aux élèves ». Rencontre.*



**Julien Maraval** : dans un article récent, vous pointez la montée en puissance de l'individualisation comme modalité de prise en charge de la difficulté scolaire, souvent en dehors du collectif de la classe. Qu'est-ce qui sous-tend cette approche, intuitivement partagée par de nombreux enseignants pour qui la différenciation pédagogique n'est pas possible au sein du groupe classe ?



**Marie Toullec-Théry** : pour nombre d'enseignants, l'individualisation, assimilée à du préceptorat, représenterait quelque part la solution, c'est-à-dire que la relation de face à face entre un enseignant et un élève serait tenue pour la modalité d'aide la plus efficace. Plus on diminuerait le nombre d'élèves auquel le professeur s'adresse, mieux les élèves apprendraient. C'est un allant de soi qui traverse le métier. Je ne dis pas que le nombre d'élèves n'a pas



d'incidence, mais il n'a d'incidences qu'à certaines conditions.

Si aider, c'est constituer des groupes restreints ou s'adresser à des individus, alors aider consiste à enseigner à certains à côté du collectif, donc à externaliser l'aide, en déconnectant de l'avancée des savoirs de la classe un ou plusieurs élèves présentant des difficultés. Cette logique implique une organisation pilotée par l'homogénéité

# difficulté scolaire ? l'efficacité limitée...



où une approche « diagnostic » (repérage des difficultés)/ « remédiation » (aide *a posteriori*) est privilégiée. Or ce couple ne fonctionne pas à l'école (Meirieu, 2012).

Le schéma suivant, souvent observé en classe, est donc à remettre en cause : un temps de travail individuel où l'élève fait un exercice (de manière autonome avec peu d'étayage), un temps de correction collective de cet ou ces exer-

cices (où il s'agit souvent de donner ou montrer la bonne réponse), puis la constitution d'un groupe avec les élèves qui n'ont pas réussi. Ici, les modalités d'organisation en effet sont premières et n'interrogent pas la nature des situations proposées. L'attention des professeurs se polarise alors sur la difficulté des élèves (les difficultés seraient du côté de l'élève) et non sur les obstacles que peuvent receler les situations d'enseignement-apprentissage.

**Julien Maraval :** selon vous, pour quelles raisons les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté peinent à donner des résultats ?

**Marie Toullec-Théry :** les dispositifs d'aide sont généralement déconnectés des apprentissages « sensibles » ou en cours dans la classe, dans la mesure où il s'agit, la plupart du temps, d'y travailler des objets d'apprentissage qui ne sont plus d'actualité en classe (l'aide consiste à reprendre avec quelques élèves des objets déjà acquis par la plupart des élèves). Le professeur aménage donc un temps dédié à la reprise où il s'engage à faire dépasser des obstacles rencontrés par les élèves lors de la ou des séances précédentes. Ici, il y a souvent un leurre : en effet, comme l'élève ne sait pas faire, son expérience est limitée lors de la séance collective en classe. L'enseignant pense alors rattraper ce qui n'a pu être appris collectivement, pendant un temps d'aide *a posteriori*, souvent très court. C'est une sorte de pédagogie réparatrice, pensée en plus de la pédagogie « ordinaire » de la classe. Or les résultats de nos travaux (Toullec-Théry & Marlot, 2012) mettent au jour que, face à un individu ou un groupe homogène d'élèves en difficulté, le professeur a tendance : un, à réduire ses exigences (pour le ou les faire réussir) jusqu'à parfois un « évanouissement des savoirs » (Toullec-Théry, 2006), ou deux, à montrer comment faire (le maître est alors « sémaphore »). Le temps d'expérience de l'élève avec les objets d'apprentissage (de son propre mouvement) est une fois de plus spolié. C'est pourtant cette expérience dans le « bon » milieu, avec les « bons » objets à apprendre qui est à rechercher parce que gage d'efficacité.

Une solution pourrait consister à placer ces moments d'aide en anticipation, c'est-à-dire avant l'apprentissage effectué en classe. Le principe consiste à travailler ainsi, avec les élèves les plus fragiles, certaines notions, en amont de la séance de classe, leur fournir ainsi quelques règles d'action, qui leur permettraient de pouvoir participer pleinement à l'apprentissage collectif ultérieur.

De plus, les dispositifs d'aide regroupent majoritairement des élèves, tous en difficulté, donc des groupes homogènes. Or « ceux qui savent constituent le milieu favorable à l'apprentissage des autres » (Mercier, 2012). Hétérogénéiser les groupes d'aide offrirait de meilleures opportunités d'apprendre pour tous, dans une dynamique de prévention et non de remédiation. Ainsi, mettre en place des tutorats montre une belle efficacité (Crahay, 2000 ; Baudrit, 2010).

**Julien Maraval: dans le second degré, les différents dispositifs d'aide ont longtemps été conçus comme extérieurs aux disciplines et aux heures de cours (c'est encore le cas de l'accompagnement personnalisé (AP) en lycée). De ce point de vue, la réforme du collège marque une rupture en posant le principe d'heures d'accompagnement personnalisé devant être déployées à l'intérieur même des horaires disciplinaires. Quel regard portez-vous sur cette évolution ?**

**Marie Toullec-Théry:** cette évolution est cruciale. Articuler le temps des apprentissages, ce que je nomme les temps didactiques, est en effet fondamental. Un élève, surtout quand il a des difficultés importantes d'apprentissage, rencontre une quasi impossibilité à décontextualiser un savoir appris dans un lieu (le groupe d'aide par exemple) pour le recontextualiser dans un autre lieu (la classe, par exemple). Or c'est souvent ce qui est exigé de l'élève dans la mesure où les deux lieux, c'est-à-dire les deux espaces d'apprentissage, ont une forte tendance à rester déconnectés du point de vue des savoirs. Les enseignants ne pensent, en effet, souvent pas à accompagner l'élève à opérer des liens entre ce qu'il a appris à l'extérieur de la classe et comment ce savoir vit, s'exprime dans la classe. Certains élèves

restent alors dans un éternel présent, ils n'identifient pas les savoirs déjà-là dont ils ont besoin et n'arrivent pas à comprendre l'horizon d'attente (ce qu'il y a à apprendre). Sans passé ni futur, un élève ne peut apprendre (Marlot & Toullec-Théry, 2014).

Un autre aspect est à souligner. Dans deux espaces séparés, les supports, les outils utilisés peuvent être radicalement différents entre le groupe d'aide et la classe, d'autant plus lorsque ces deux espaces sont menés par deux enseignants. Là encore des « objets migrants » (Tambone, 2014) qui solidarisent les deux systèmes seront à prévoir. Et si les apprentissages sont déployés à l'intérieur même des horaires disciplinaires, alors ces déconnexions sont moins nombreuses.

**Julien Maraval: dans le cadre de la réforme du collège, de nombreux collèges expérimentent des heures d'accompagnement personnalisé réalisées en co-enseignement. Pensez-vous que ces modalités pédagogiques sont susceptibles de renouveler la question de la différenciation pédagogique ?**

**Marie Toullec-Théry:** développer les coopérations, inciter deux professeurs à co-enseigner (à deux, dans l'espace

de la classe) peuvent être des solutions qui les amènent à construire ensemble la planification, la construction de situations d'enseignement-apprentissage. Ils peuvent ainsi, à deux, être plus précis dans la localisation des obstacles potentiels et tenter de proposer des pistes communes. On passerait alors de pistes d'aide souvent très générales (ce que l'on observe le plus souvent dans les classes) à des moyens organisés, ciblés sur un enjeu d'apprentissage précis (que leur fait-on apprendre?). L'attention de la dyade professorale permet également d'homogénéiser les outils, les supports, le langage et ainsi de moins déstabiliser les élèves fragiles.

Mais travailler à deux n'est en revanche pas suffisant, il ne suffit en effet pas d'augmenter le taux d'encadrement des élèves. C'est la nature de la situation proposée aux élèves qui va en effet primer. Si être présents à deux permet d'augmenter les *feedback* des enseignants, dont on sait que c'est un facteur d'efficacité du travail (Crahay, 2007, Caffieaux, 2009), être deux n'engage pas systématiquement les enseignants à augmenter les interactions entre élèves. On n'interagit que lorsqu'il y a nécessité. Ce peut être un vecteur d'attention à privilégier dans la co-construction des séances pour proposer autre chose que les cours dialogués où le professeur questionne et les élèves répondent.



**Julien Maraval : à quelles conditions (points de vigilance, cahier des charges pédagogiques, articulation avec les heures de cours « ordinaires ») ?**

**Marie Toullec-Théry :** donner du pouvoir d'agir aux enseignants et aux élèves, c'est construire un pilotage qui allie un cadre avec une souplesse d'action.

Il y a déjà nécessité de placer des cours en barrettes, avec des plages suffisamment nombreuses : une dilution des interventions est en effet contre-productive. S'il s'agit d'identifier et de planifier des temps, ce sont les objectifs d'apprentissage qui priment. Ils gagnent vraiment à être précisés, tant quand on construit de nouveaux apprentissages que lorsque ce sont des temps de reprise, de consolidation.

Des réunions de coordination régulières sont alors capitales, entre équipe de direction et équipe de professeurs, avec des ordres du jour précis, pour planifier, négocier des formats d'intervention, en lien avec les contenus, pour réajuster les actions au fur et à mesure de l'année.

C'est donc un travail d'équipe d'établissement, d'équipes disciplinaires et pluridisciplinaires qui est à mettre en œuvre. Si ce travail partagé est initialement chronophage, ce temps investi créé porte vite ses fruits, car il fait « gagner » les équipes et les élèves. □



Propos recueillis par Julien MARAVAL  
Commission éducation & pédagogie  
ju\_maraval@yahoo.fr

## Bibliographie

**Baudrit, A.** (2010). *Le tutorat, une solution pour des élèves à risques ?* Bruxelles : De Boeck Université.

**Caffieaux, C.** (2009). Analyse des caractéristiques des *feed-back* fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leur élèves. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, n° 1, 84-114.

**Crahay, M.** (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* Bruxelles : De Boeck.

**Crahay, M.** (2007). *Feedback de l'enseignant et apprentissages des élèves : revue critique de la littérature de recherche.* In L. Allal & L. Mottier Lopez (éd.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles : De Boeck.

**Marlot, C. et Toullec-Théry, M.** (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*. 37 (4).

**Meirieu, P.** (2012, décembre). *L'Éducation nouvelle : carrefour de malentendus... et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative.*

**Mercier, A.** (2012, novembre). Quelques remarques sur ce que l'on sait de l'aide individualisée aux élèves et de ses conditions d'efficacité. In *Conférence donnée lors d'un séminaire organisé par la DGESCO*, Paris.

**Tambone, J.** (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle* 47 (2), 51 – 71.

**Toullec-Théry, M.** (2006). *Aider les élèves « peu performants » en mathématiques à l'école primaire : quelles actions des professeurs ? Étude in situ de professeurs des écoles de classes « ordinaires » et de maîtres spécialisés à dominante pédagogique.* Thèse de sciences de l'éducation, Université Rennes 2.

**Toullec-Théry, M. et Marlot, C.** (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'aide personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Revue Recherches en éducation, hors série* 4, 81 – 97.

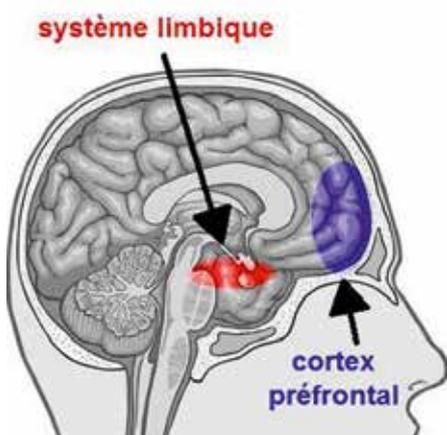
# Fessée et violences éducatives

« La vraie autorité n'a pas besoin des coups et des claques pour se montrer forte et pour aider l'enfant. C'est le contraire. On donne des coups et des claques si on se sent faible et impuissant. Dans ce cas, on ne montre pas à l'enfant l'autorité, mais le pouvoir. »

Alice Miller, philosophe et psychologue suisse

Le développement de l'imagerie par résonance magnétique (IRM) a favorisé de nouvelles découvertes en neurosciences qui prouvent l'impact désastreux des violences éducatives sur l'apprentissage et sur la vie sociale et affective des victimes de maltraitance. Dans un ouvrage publié en 2014 sous le titre « Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau », Catherine Guegen, pédiatre spécialisée dans le soutien à la parentalité, en offre une excellente synthèse. Que révèlent en effet les neurosciences ?

D'une part, que l'activité du cerveau des enfants maltraités présente de graves dysfonctionnements, en particulier dans le cortex préfrontal et le système limbique (voir le schéma ci-dessous).



D'autre part, que de nombreuses études sur le cerveau d'adultes ayant subi des violences au cours de leur enfance mettent en évidence une destruction parfois irréversible de certaines interactions neuronales dans ces mêmes parties du système nerveux.

Or, le cortex préfrontal et le système limbique sont les zones dédiées, l'une à la réflexion et aux apprentissages, l'autre aux relations sociales et à la régulation des émotions. Ainsi, comme l'a montré le chercheur américain Louis Cozolino, l'activité du cerveau se construit lors des interactions avec les autres et « se développe de façon satisfaisante grâce aux personnes qui ont pris soin de nous et ont de l'affection pour nous ».

Les neurosciences confortent ainsi la thèse de la psychologie expérimentale selon laquelle les personnes victimes de violences au cours de leur enfance deviennent souvent elles-mêmes des personnes violentes ou souffrent de diverses pathologies. Catherine Guegen résume cette spirale de la violence en ces termes : « L'enfant qui a vécu de très mauvaises expériences se méfie souvent de tout contact humain et perd progressivement la capacité de nouer des liens avec les autres. Il vit en permanence avec un sentiment d'impuissance, d'angoisse et développe une image très négative de lui-même et des autres. Les

stress majeurs durant les premières années de vie sont à l'origine de multiples pathologies : agressivité, délinquance, addiction à l'alcool, aux drogues, troubles de la personnalité, personnalité *borderline*, narcissique, compulsive et paranoïaque, anxiété pathologique, dépression grave, suicide et de très grandes difficultés d'apprentissage ». Les apports de la psychologie trouvent une résonance particulière dans les





Denis DAMBRÉ  
Principal à Cormontreuil (51)  
denis.dambre@ac-reims.fr

études menées par Alice Miller, philosophe et psychologue suisse. La chercheuse, disparue en 2010, a consacré une part importante de ses travaux à



l'enfance des tyrans et des dictateurs. Elle révèle qu'ils ont tous pour point commun d'avoir subi l'oppression, l'humiliation et la violence extrême. La pire des violences étant, pour un enfant, le sentiment de ne pas être aimé par ses parents ou par son entourage. Sans excuser leurs crimes, Alice Miller écrivait en 2004 : « Les dictateurs cherchent dans le pouvoir absolu le moyen de contraindre les masses à leur témoigner le respect que leurs parents ne leur ont jamais accordé dans leur enfance ».

Mais certaines victimes de maltraitance s'en sortent à la faveur de la rencontre d'un tuteur de résilience, c'est-à-dire d'une personne qui les valorise et les aide à comprendre leur vécu pour se construire une meilleure existence. Goethe disait dans ce sens : « On peut bâtir quelque chose de beau avec les pierres qui entravent le chemin ».

Ces résultats de recherches scientifiques invitent évidemment tout parent ou professionnel de l'éducation à redoubler d'attention dans ses pratiques éducatives. Car il est établi que, sur tous les territoires du monde, l'éducation des enfants laisse encore une place prépondérante à la violence physique ou morale. L'immense majorité des adultes se montre moins respectueuse vis-à-vis des enfants que vis-à-vis des autres adultes. Comme si l'enfant devait nécessairement passer par une

période de moins de droits avant d'accéder à la reconnaissance de tous ses droits humains.

Le paradoxe est si saisissant qu'il a poussé Maud de Boer-Buquicchio, exsecrétaire générale adjointe du Conseil de l'Europe, à tirer la sonnette d'alarme en ces termes : « Il faut battre en brèche l'idée selon laquelle l'enfant est, pour la société, un mini-être humain doté de minidroits ». Et de préciser que la violence éducative peut être définie comme « un acte commis pour punir un enfant qui, s'il était infligé à un adulte, constituerait une agression illégale ».

Pour Catherine Guegen, l'entrave majeure à la prise de conscience est que beaucoup d'adultes confondent autorité et soumission. Ils ont intériorisé, à travers leur propre parcours d'éducation, l'idée fautive que violenter un enfant peut être synonyme de l'aimer : « Qui aime bien, châtie bien ! ». Ainsi, ils croient souvent exercer une autorité sur les enfants en exigeant d'eux qu'ils leur obéissent sans discussion, ou en répondant de façon inappropriée à leurs provocations ou à leurs réactions déstabilisantes.

Pourtant, les récentes découvertes en neurosciences le montrent bien : les colères et attitudes déroutantes des enfants tirent leur origine du fait qu'ils n'arrivent pas encore à contrôler leurs états émotionnels. Or, le non-contrôle durable des émotions est lui-même quelquefois

lié aux interactions sociales non sécurisantes auxquelles les enfants ont été soumis (cris intempestifs en lieu et place d'explications sereines, insultes, humiliations, coups parfois...). Une inversion de la logique est donc nécessaire pour diminuer la violence en général dans la société et offrir aux enfants de meilleures conditions d'apprentissage et de réussite. Car on n'éduque pas à la non-violence par la violence, ni au respect par l'irrespect.

En somme, pour Catherine Guegen, « les enfants réussissent mieux quand leurs parents [et leurs éducateurs] :

- sont affectueux et encourageants ;
- passent des moments privilégiés avec eux ;
- cherchent à comprendre leurs expériences et leurs comportements dans la vie ;
- leur expliquent les règles à suivre ;
- les complimentent lorsqu'ils se comportent bien ».

## Regard croisé entre la Suède et la France

En Europe, la Suède a été le pays pionnier en matière de lutte contre les violences éducatives. Elle a adopté, dès 1979, une loi les interdisant. Puis elle a accompagné l'adoption de la loi par une campagne de sensibilisation de sa population et par une politique de soutien aux familles et aux adultes en charge d'enfants. Depuis 1995, le pays mène tous les trois ans une enquête auprès des parents et des enfants sur ce sujet.

Et le moins qu'on puisse dire est que les résultats, comme le montre Catherine Guegen (2014), sont spectaculaires : « Dans les années 1960, en Suède, neuf enfants sur dix étaient frappés « pour les éduquer ». Actuellement moins d'un enfant sur dix est frappé « pour son bien ». De plus en plus de parents sont devenus opposés à l'utilisation de châtiments corporels comme méthode d'éducation. De l'enquête réalisée auprès de parents



en 2006, il ressort que seuls 7 % des parents sont favorables aux châtimens corporels ».

Autre constat intéressant, la baisse significative de la violence éducative en Suède n'a pas entraîné un surcroît d'indiscipline chez les petits Suédois. Bien au contraire, elle a contribué à une nette amélioration des conditions d'apprentissage dans les écoles. Les enfants vont à l'école avec beaucoup moins de stress et le système éducatif du pays est présenté aujourd'hui comme l'un des plus performants au monde.

En France, une enquête réalisée par la SOFRES en 1999 révélait que 84 % des parents utilisaient les châtimens corporels dans l'éducation de leurs enfants. Un autre sondage de l'institut IFOP, publié en mars 2015, montrait que seuls 30 % des Français se déclaraient favorables à l'interdiction de châtimens corporels comme

la gifle ou la fessée. Ces enquêtes mettent en évidence l'enracinement dans l'opinion publique française de l'idée selon laquelle la violence envers les enfants aurait des vertus éducatives.

C'est aussi la raison pour laquelle, très à l'écoute du pouls de l'opinion, les pouvoirs publics en France ont mis du temps à légiférer en la matière. Après avoir rejeté plusieurs propositions de lois antérieures, l'Assemblée nationale a fini par adopter définitivement, le 22 décembre 2016, un amendement au projet de loi égalité et citoyenneté pour abolir les violences faites aux enfants. La loi est entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2017. En effet, notre pays avait été épinglé en mars 2015 par le Conseil de l'Europe pour sa complaisance législative à l'égard des parents et des adultes maltraitants.

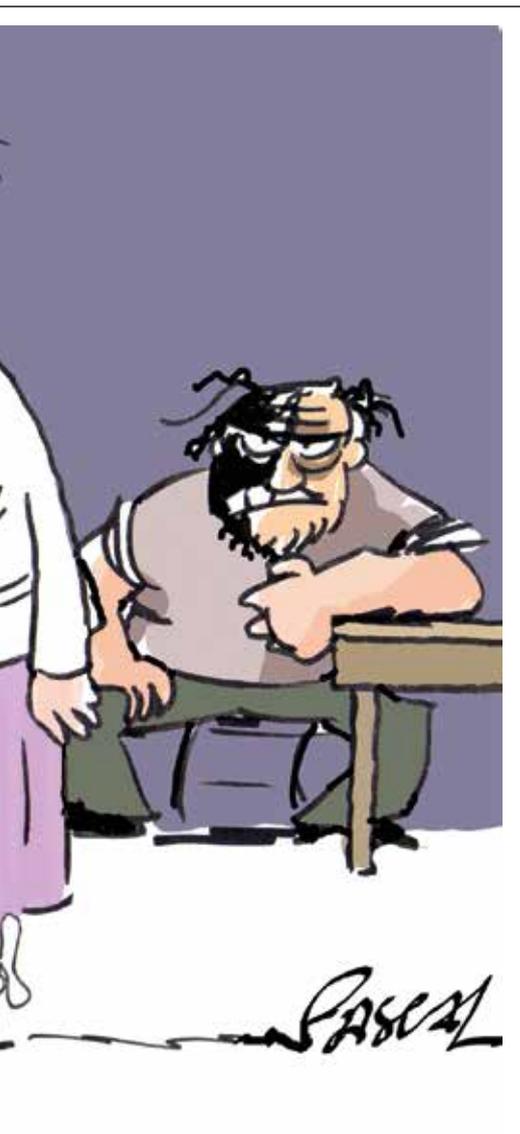
Mais, saisi par une soixantaine de sénateurs de l'opposition, le Conseil constitutionnel a censuré l'article 222 du projet de loi qui interdisait précisément les « violences corporelles » envers les enfants. La raison invoquée est qu'il s'agirait d'un « cavalier » législatif, c'est-à-dire d'un article sans rapport avec l'objet principal de la loi. Malgré la colère des partisans d'une éducation bienveillante, tout reste donc à reconstruire.

La nouvelle loi, qui était de nature exclusivement civile – comme d'ailleurs en Suède – et ne s'accompagnait d'aucune peine nouvelle à l'encontre des parents, visait avant tout à énoncer un principe pour imprégner les pratiques éducatives d'habitudes bienveillantes. Elle aurait aussi permis à la France de respecter pleinement la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE) de 1989. Cette convention, qu'elle a signée et ratifiée dès 1990, stipule en son article 19 : « Les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié ».

Pour la Suède comme pour la France, contrairement à certaines caricatures souvent entendues de la part des inconditionnels de la fessée, le but visé par les lois d'interdiction des violences éducatives n'est pas d'empêcher les parents et les professionnels de l'éducation de fixer des limites aux enfants. Les psychologues soulignent d'ailleurs l'impérieuse nécessité de limites dans l'éducation.

L'objectif est triple : d'abord de rappeler que l'enfant est un être humain qui, à ce titre dans un pays de droit, jouit d'une dignité égale à celle de toute personne ; ensuite d'éviter les aberrations éducatives comme celle qui consiste à vouloir apprendre aux enfants à être non-violents en exerçant des violences physiques ou morales insupportables contre eux ; enfin de rappeler que le but de l'éducation à la citoyenneté est l'éveil de la raison qui permet de mieux comprendre et de mieux réguler ses émotions dans ses rapports avec les autres.

Les derniers éclairages des neurosciences viennent à l'appui de ces principes fondamentaux à prendre en compte dans l'éducation des enfants. Car l'autorité en éducation ne consiste pas à soumettre les enfants, mais à obtenir par l'exemple de conduite et par l'argumentation qu'ils adhèrent aux règles indispensables du vivre-ensemble. Mais ce point de vue n'est pas nouveau. Le sociologue Émile Durkheim écrivait déjà ces mots très éclairants au sujet de l'autorité du maître : « Or d'où peut-elle lui venir [son autorité] ? Serait-ce du pouvoir matériel dont il est armé, du droit qu'il a de punir et de récompenser ? Mais la crainte du châtiment est toute autre que le respect de l'autorité. Elle n'a de valeur morale que si le châtiment est reconnu comme juste par celui-là même qui le subit : ce qui implique que l'autorité qui punit est déjà reconnue comme légitime. Ce qui est en question. Ce n'est pas du dehors que le maître peut tenir son autorité, c'est de lui-même ». □



# Les neurosciences : une mode ou une prise de conscience tardive ?

Le terme de neurosciences renvoie généralement à des images de la coupe d'un cerveau et/ou encore à des représentations de réseaux, symboles du système nerveux, et à un vocabulaire scientifique au programme en classe au collège comme au lycée (neurone, synapses, cortex, hippocampe...). À cette approche scientifique (la biologie, la chimie, les mathématiques et la bio-informatique, autrement dit la neurobiologie), s'ajoute ou se superpose une autre approche, la cognition caractérisée pour sa proximité avec la psychologie, voire la neuropsychologie (une spécialité des sciences humaines).

Sciences et vie vient de sortir un hors-série consacré aux « leçons des neurosciences » qui aborde à la fois les aspects scientifiques en expliquant, avec pédagogie, sur quelles recherches les propos s'appuient. Ainsi, on sait qu'on apprend tout au long de la vie, que le nombre de neurones ne cesse de croître, que les apprentissages sont réactivés pendant le sommeil et aussi que l'apprentissage modifie la structure du cerveau. L'apprentissage de la lecture réquisitionne les neurones spécialisés dans la reconnaissance des visages et fait se reporter une partie de cette fonction dans d'autres régions du cerveau. Cela explique pourquoi il est difficile dans les premiers temps de la lecture de distinguer le p du q ou le d du b : « les neurones réquisitionnés ne sont pas programmés pour différencier un visage ou un objet selon son profil gauche ou droit. Un p n'est jamais qu'un q vu dans un miroir ».

La recherche a permis de montrer que le bébé appréhende tôt (dès 9 mois) intuitivement les

mathématiques et que le cerveau humain est doté d'un noyau de connaissances innées.

Alors partant de là, pourquoi certains rencontrent des difficultés pour apprendre (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie et hyperactivité) ? Le magazine avance la thèse d'une faille dans le circuit de la récompense, une sous-activation ou une sur-activation de certaines zones cérébrales entraînant des comportements du type « aversion pour le délai » et « désintérêt pour des tâches répétitives ou ennuyeuses ». Il aborde les stratégies de résolution : bannir la méthode globale au profit du b.a.ba. ; écouter de la musique « régulière » (pour palier le traitement temporel des sons observé chez les enfants « dys »)...



Dans la partie qu'il consacre aux débats, le magazine interroge enfin sur les leçons à tirer de la science en matière de « neuroéducation », repose la question « classements internationaux, pourquoi les Français sont-ils mauvais ? ». Il s'enquiert de l'adaptation des outils numériques à l'école et aussi des rythmes scolaires « à la recherche de l'emploi du temps idéal ? ».

Apprendre aux élèves comment fonctionne leur cerveau et comment « il » apprend, mais aussi montrer aux enseignants, en les formant, comment fonctionne le cerveau de leurs élèves et comment ils apprennent, pour les amener à revoir leurs pratiques pédagogiques. Oui les *serious game* sont des jeux sérieux pour apprendre et on muscle son cerveau en jouant ! Au travail ! □

Marianne VIEL  
Secrétaire permanente  
marianne.viel@snpden.net



# Représentation hommes-femmes : objectif atteint !

*Au cours du congrès d'Avignon, le SNPDEN-UNSA s'est doté de nouveaux statuts et règlement intérieur (RI). Lors de cette remise à plat, il avait été décidé d'introduire pour la représentation hommes-femmes une certaine dose de contraintes.*

L'article R6 de notre règlement intérieur précise: « Dans les instances syndicales et les représentations syndicales élues, départementales, académiques et nationales, il est prévu une participation hommes-femmes au plus près proportionnelle à leur nombre au niveau considéré ».

La commission nationale de contrôle (CNC) est chargée de la « bonne application des statuts et du règlement intérieur ». L'article R7 précise: « La délégation académique aux instances nationales qui ne remplirait pas ces conditions de représentativité verra, sur décision de la CNC et après alerte, son nombre de délégués réduit jusqu'à revenir à une représentation conforme aux articles R5 et R6 ».

L'attention de la CNC s'est donc portée sur la représentation au conseil syndical national (CSN) qui administre notre syndicat et élabore les mandats entre deux congrès. Elle a, dans un premier temps, observé sa composition « officielle » en examinant chacune des délégations académiques élues. Le CSN est aussi composé de membres de droit: ceux de l'exécutif syndical national et des représentants des CAPN, mais ces instances respectent déjà l'article R6 de notre règlement. La commission nationale de contrôle (CNC) et la commission de vérification des comptes (CVC) (dont les



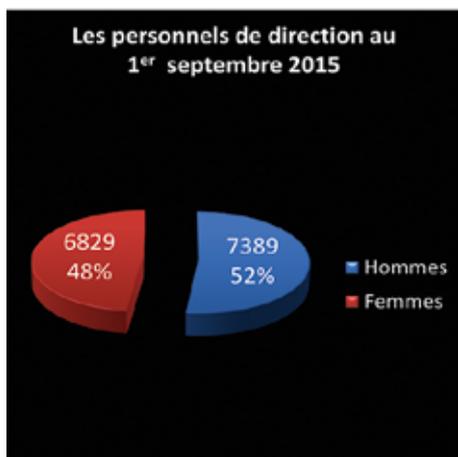
Catherine PETITOT  
Commission nationale de contrôle  
cpetitot@live.com

membres sont invités) sont, pour leur part, et ce au regard de notre nouveau RI, des commissions qui sont soumises à la parité hommes/femmes lors de leur élection.

## DES CHIFFRES QUI PARLENT

Le CSN compte 244 membres, 110 femmes et 134 hommes, soit 45 % de femmes pour 55 % d'hommes (diapo page 8\*). La représentativité est très proche de celle de nos syndiqués puisque le SNPDEN compte 43 % de femmes pour 57 % d'hommes (diapo 6-2), lui-même représentatif de notre corps qui compte, au 1<sup>er</sup> septembre 2015, 48 % de femmes pour 52 % d'hommes (diapo 6-1). Les délégations

## La place des hommes et des femmes



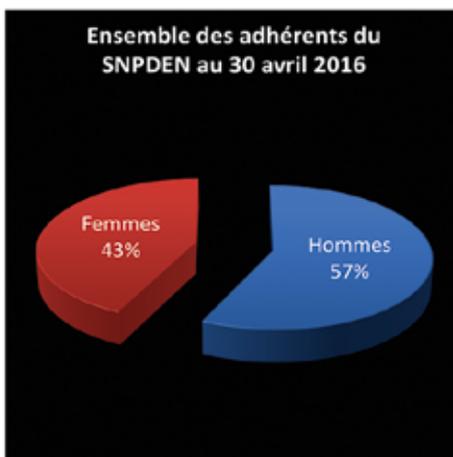
académiques, sous l'impact de notre nouveau règlement intérieur, ont largement évolué pour une meilleure représentation hommes/femmes puisqu'en 2013 il y avait 33 % de femmes pour 67 % d'hommes. Le saut qualitatif s'est bien effectué en 2016 après le congrès d'Avignon et l'adoption de notre nouveau règlement intérieur (diapo 11).

On peut également noter l'évolution de la place des hommes et des femmes dans notre syndicat et par extension dans notre métier, puisque parmi les retraités syndiqués nous comptons 25 % de femmes pour 75 % d'hommes.

On note également une progression au niveau des secrétaires académiques, puisque en 2013 19 % d'entre eux étaient des femmes pour 40 % en 2017.

### LA PHOTOGRAPHIE EN DIRECT DU CSN DE JANVIER 2017

Au cours des réunions de la CNC, l'idée d'une enquête en temps réel de la représentativité du CSN nous est apparue nécessaire. Cette enquête avait deux objectifs : le premier était de savoir qui assistait réellement au CSN, et le second, de mesurer le nombre « d'années de chef adjoint » que chacun représentait. Bref, nous voulions nous assurer que le jeu des suppléants ne faussait pas la représentativité hommes/femmes. Nous cherchions, par ailleurs, si l'expérience de chef adjoint était suffisamment incarnée, au-delà de la présence de chefs d'établissement adjoints dans notre assemblée. Aussi, dès l'ouverture du CSN, nous avons demandé à chaque



secrétaire académique d'enquêter sur sa propre délégation et c'est ainsi que nous avons pu livrer une photographie de notre représentation nationale :

- des représentants présents : 90,5 % de participation ;
- des représentants titulaires engagés : 7,5 % seulement des participants sont des suppléants ;
- une représentativité hommes/femmes respectée : 48 % des femmes pour 52 % d'hommes.

Les retraités représentaient 12,5 % de participants pour une représentation affichée de 13 % et une syndicalisation de 16 % de nos adhérents.

Les chefs d'établissement adjoints représentaient 8 %, un chiffre qui n'est pas à la hauteur de la représentation affichée de 10 % ni de celle de nos syndiqués 36 %. Nous nous attendions à ce résultat, aussi avons-nous complété notre questionnaire par quelques questions supplémentaires.

La majorité des chefs d'établissement (61 %) présents le sont depuis moins de 10 ans, 30,2 % le sont depuis 11 à 20 ans et 8,7 % depuis plus de 21 ans. Seuls 3 % des chefs n'ont jamais été adjoints. Nous notons également la présence de 4 directeurs d'EREA.

### ET SI NOUS PRENIIONS EN COMPTE L'EXPÉRIENCE DE CHACUN ET DE TOUS !

En partant du principe que chaque chef ou presque a déjà été adjoint, nous

avons voulu comptabiliser le nombre d'années « d'expérience de chef adjoint » et nous avons obtenu les chiffres qui suivent. Le CSN comptabilise 3019 années d'expérience à la tête de nos établissements, soit 1951 années de chef pour 1068 années de chef adjoint soit 35 %.

Le SNPDEN est un syndicat d'expérience, d'autant plus que tous nos cadres dirigeants, à tous les niveaux, sont en poste.

Ce travail n'est pas une fin en soi, nous devons nous montrer vigilants sur l'ensemble des critères au travers desquels nous analysons notre représentativité. Cette vigilance doit éclairer nos choix pour le renouvellement de nos représentants tout en veillant à la participation des retraités.

La mise en place de notre nouveau RI et la volonté politique affichée de mettre l'accent sur la représentativité hommes-femmes, lors de notre congrès d'Avignon, montrent que cela est possible. Ce nouveau RI acte également une modification de notre représentation nationale au travers de la Conférence nationale composée de l'exécutif national mais également des secrétaires académiques ce qui témoigne de la volonté d'une plus grande prise en compte de la représentation académique.

Le SNPDEN-UNSA avance et l'analyse de ces chiffres montre sa capacité à réunir une large majorité de notre corps et à se donner les moyens de défendre un métier qu'il a largement contribué à construire au sein du service public d'enseignement qu'il s'attache à défendre. □

\* Retrouvez le diaporama de Guy Savelon sur les pages du site réservées aux adhérents.

*Pour la Commission nationale de contrôle, la présidente Catherine PETITOT  
cpetitot@live.com*

*avec Véronique Braconnier, Pierre Carbajo, Patrick Falconnier, Véronique Henry et Guy Savelon.*

*Pour communiquer avec l'ensemble des membres de la CNC : [cnc@snpden.net](mailto:cnc@snpden.net)*

# Auvergne-Rhône-Alpes (AURA) : la construction d'un « collectif »

*Promulguée le 7 août 2015, la loi portant sur la nouvelle organisation territoriale de la République (NOTRe) confie de nouvelles compétences aux régions et redéfinit clairement les compétences attribuées à chaque collectivité territoriale. Il s'agit du troisième volet de la réforme des territoires voulue par le Président de la République, après la loi de modernisation de l'action publique territoriale et d'affirmation des métropoles (27 janvier 2014) et la loi relative à la délimitation des régions (16 janvier 2015).*

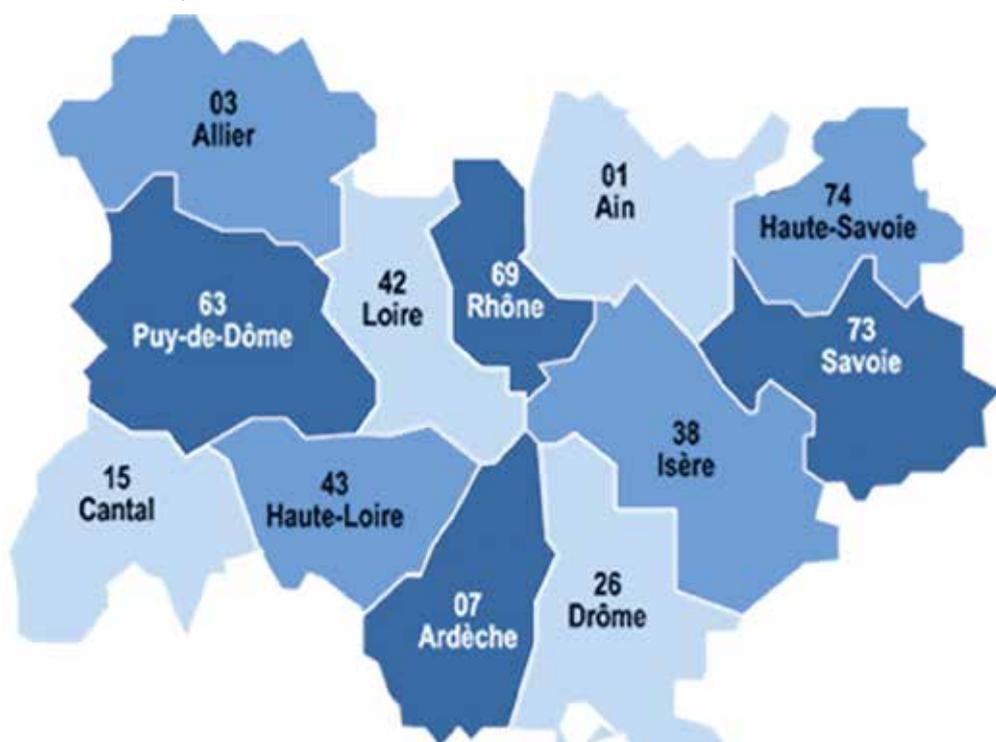
Cette nouvelle loi, en réorganisant les nouvelles régions administratives a rendu obligatoire une réorganisation de notre syndicat au sein de cette nouvelle entité. Les statuts de notre organisation ont été modifiés en ce sens lors du congrès d'Avignon en mai 2015 avec l'article S50 qui stipule que: « dans les régions regroupant plusieurs académies, une instance de concertation est obligatoirement constituée. Elle assure la représentation du syndicat auprès des collectivités territoriales et des diverses instances et organismes régionaux, en lieu et place des conseils syndicaux académiques concernés ». On notera ici la réactivité du SNPDEN qui a su s'adapter et s'organiser 4 mois seulement après la promulgation de la loi.

Parallèlement, si chaque académie conserve ses contours, son organisation et ses missions, la région académique constitue désormais l'échelon de mise en cohérence des politiques éducatives régionales en particulier pour les questions requérant une coordination avec la région ou le préfet de région dans les domaines listés dans le décret n° 2015-1 616 du 10 décembre 2015.

Aussi, lors du conseil syndical national de mars 2016, la commission « vie syndicale » a rappelé la nécessité de constituer une instance inter académique et proposé des principes pour organiser cette nouvelle représentation.



Richard COMMEAU  
Principal du collège d'Aubière (63),  
Secrétaire académique adjoint  
et coordonnateur CSIA  
richard.commeau@ac-clermont.fr



La naissance de cette strate, émanation des CSA, répond donc à une forte incitation du syndicat en cohérence avec la nouvelle architecture du paysage politique. L'autonomie laissée aux sections académiques dans la construction de cette instance a amené les collègues à éprouver une nouvelle organisation collective.

## État des lieux

La nouvelle région Auvergne-Rhône-Alpes résulte de la fusion de deux régions très différentes : la région Auvergne, plutôt rurale, avec Clermont-Ferrand comme capitale, qui comprend 4 départements et la région Rhône-Alpes, avec Lyon et Grenoble comme capitales et qui comprend 12 départements auxquels s'ajoute la métropole de Lyon. Dès ces premiers éléments, nous voyons tout de suite le déséquilibre de cette fusion avec le risque très grand que la petite région ne soit pas fusionnée, mais absorbée et noyée dans la nouvelle grande région, dont la capitale régionale et académique est Lyon.

Autre particularité, cette nouvelle région, la deuxième de France du point de vue de la population (7 757 595 habitants au recensement de 2013), regroupe trois académies : l'académie de Lyon, l'académie de Grenoble et l'académie de Clermont-Ferrand. Nous sommes donc confrontés au double défi de fusionner deux régions et trois académies.

Ce sont donc trois sections académiques du SNPDEN qui se sont réunies dès le mois de mai 2016 afin de réfléchir à une organisation territoriale du syndicat qui prenne en compte toutes les problématiques et les particularités de tous, sachant que les histoires et les relations avec les différents partenaires sont très différentes. De même, le nombre d'adhérents est très différent d'une académie à l'autre (Grenoble = 260 adhérents ; Lyon = 274 adhérents actifs ; Clermont-Ferrand = 165 adhérents actifs).

Au-delà des chiffres bruts, il est également intéressant de regarder le taux de syndicalisation des personnels de direction de chaque académie (ratio entre nombre de personnels de direction et syndiqués SNPDEN). Celui-ci permet un rééquilibrage entre les académies...

## La naissance du CSIA AURA

Des représentants des 3 académies (5 Auvergnats, 5 Grenoblois et 6 Lyonnais) se sont réunis le 4 mai 2016 sur le territoire des Gones. Cette assemblée constituante a défini les principes d'organisation et de fonctionnement de l'instance inter académique. Des échanges entre les trois secrétaires académiques ont permis en amont de préparer cette rencontre et le secrétaire académique (SA) en exercice de Grenoble s'est vu confier l'animation de ce premier regroupement.

Les principes suivants proposés par le prescripteur, le CSN (via la commission



vie syndicale) pour l'organiser ont été retenus par les membres du groupe :

- « Cette instance académique doit s'appuyer sur les CSA existants et sa composition doit être validée par ceux-ci » ;
- chaque académie, quels que soient son nombre d'adhérents et sa taille, sera représentée au sein de cette instance à égalité de sièges ;
- cette instance comprendra au moins un SA ou un SA adjoint (SAA) de chaque académie qui devra rendre compte devant son CSA des positions prises par l'instance inter académique ;
- un coordonnateur, qui ne sera pas obligatoirement un SA, sera désigné ou élu, par l'instance inter académique en son sein » (*Direction 237 mai 2016*).

Les représentants SNPDEN ont alors acté, à l'unanimité, le principe d'une représentation de 7 membres par académie (le SA et 6 membres élus au sein de chaque CSA) tout en se gardant la possibilité d'inviter toute personne susceptible de venir enrichir les débats en fonction des thèmes à traiter.

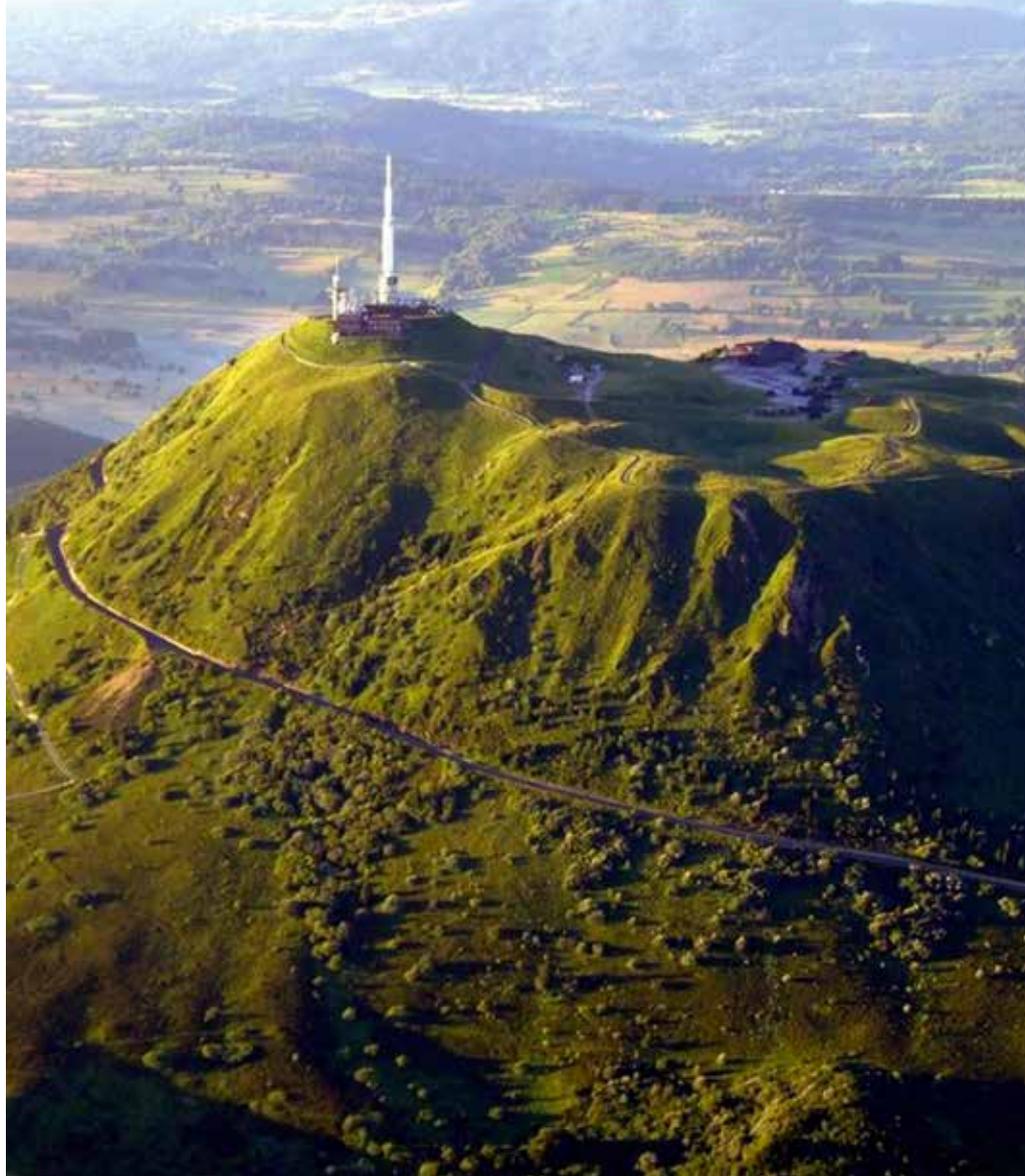
L'équipe a choisi de structurer l'organisation autour de 3 coordonnateurs :

- un coordonnateur de l'instance ;
- un coordonnateur en charge des relations avec la région ;
- un coordonnateur en charge des relations avec le recteur académique.

Cette première rencontre inter académique s'est déroulée sous les meilleurs auspices. La parole a librement circulé et la culture commune syndicale partagée a favorisé la communication, la coopération et les modes de décisions avec notamment un recours au vote pour assurer une légitimité aux propositions actées. Ce fut le cas pour le choix du nom de l'instance : conseil syndical inter académique Auvergne Rhône Alpes SNPDEN-UNSA, CSIA AURA.

Le 25 mai 2016 s'est tenu un CSA à Riom pour procéder à l'élection des membres du CSIA AURA et travailler à la réécriture du règlement intérieur de l'instance académique pour une mise en conformité avec la nouvelle configuration syndicale.

Les membres élus du CSIA AURA se sont réunis le 11 juillet 2016 en terres auvergnates et ont procédé à la nomination



des 3 coordonnateurs. La coordination de l'instance revient au collègue de Grenoble (qui a quitté sa fonction de SA). La coordination en charge des relations avec la région a été attribuée au SA adjoint (proviseur) de Lyon. La proximité géographique des lieux de pouvoir et de décision a été favorisée concernant ce poste. Enfin, afin que chaque académie soit représentée, la coordination avec le recteur académique a été confiée à un représentant (principal) de Clermont-Ferrand. Ces nominations, discutées, ont fait l'objet d'un vote à main levée.

Le CSIA s'est une nouvelle fois réuni le 8 novembre 2016 dans un établissement de l'académie de Grenoble (la valse des territoires est respectée) et les prémices des actions à venir ont été discutées. Rapidement, une première rencontre avec élus et responsables de services (dont RH et directeur adjoint en charge des lycées) a permis de démontrer l'organisation efficace du SNPDEN, et positionner le syndicat comme un interlocuteur incontournable. Les membres du CSIA AURA ont œuvré

pour la mise en place d'un groupe de concertation avec la région avec une représentation majoritaire du SNPDEN conformément aux résultats des élections professionnelles.

La mise en place d'une instance de concertation de type Blanchet avec le recteur académique, souhaitée par le SNPDEN, a vu le jour et permet une fois encore au syndicat de jouer pleinement son rôle de représentant majoritaire des personnels de direction des 3 académies.

## Conclusion

« La marge de manœuvre » laissée par le prescripteur au collectif a permis aux représentants locaux de s'approprier pleinement la tâche de construction de la nouvelle instance syndicale. Le degré d'engagement de chacun des acteurs s'est révélé fort avec une participation effective aux différents temps de réu-

nion. On notera que les SA sont fortement sollicités et leur charge de travail syndical devient conséquente.

Lors des temps de rencontre, les regroupements par académie autour de la table de réunion ont encore cours. Les frontières géographiques n'ont pas encore pleinement disparu. Les membres du CSIA, et notamment les coordonnateurs, devront veiller à la cohésion de cette instance en commençant peut-être par se placer les uns à côté des autres autour de la table de réunion. Alors que les personnels de direction des académies de Lyon et Grenoble avaient déjà l'habitude de travailler ensemble, les collègues de Clermont-Ferrand devront apprendre

leurs codes (sigles, référence à des événements locaux). Enfin, si le poids et les habitudes de fonctionnement de Lyon et Grenoble – ex. région Rhône-Alpes – induisent encore un sentiment d'exclusion pour la « petite Auvergnate », une autorégulation est observée pour que la place de chacun soit réaffirmée.

Le positionnement et le rôle des coordonnateurs devront se préciser. À ce jour, on peut s'interroger sur la dimension schizophrénique de certaines postures : un SA reconnu au niveau national et à l'échelon académique mais pas nécessairement auprès des partenaires inter académiques. Des coordonnateurs qui ont toute légitimité sur le territoire de la

grande région mais ne sont pas reconnus au niveau national (ils ne sont pas membres de droit, par exemple, des instances nationales). Cette organisation exigera une étroite communication entre l'instance inter académique et les CSA qui représentent l'instance de jonction entre le territoire régional, le territoire local et le niveau national.

La culture syndicale commune à tous les membres du CSIA, pour la plupart expérimentés dans l'exercice des fonctions syndicales, permet d'avancer l'hypothèse que cette instance saura structurer et organiser les actions de ses participants au bénéfice des enjeux qui les attendent. Le travail mené en CSIA solidarise les activités de chaque académie qui conserve par ailleurs son indépendance. « Seul je ne peux rien, ensemble nous pouvons tout. » Gageons que cette maxime s'appliquera au regroupement solidaire des 3 sections académiques de Clermont-Ferrand, Grenoble et Lyon et leur permettra de poursuivre leur travail collectif dans l'intérêt des personnels qu'elles représentent. □

## RÉFÉRENCES :

Leplat, J. (1997) *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris PUF.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Perisset-Bagnoud D., Tardif M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

Trognon A (2004). *Groupes, collectifs et communications au travail*. In E. Brangier, A. Lancry & C. Louche, *les dimensions humaines du travail : théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*. Nancy : PUN.

Revue *Direction* 237 mai 2016.

Richard Commeau  
Principal du collège d'Aubièze (63),  
Secrétaire académique adjoint  
et coordonnateur CSIA  
avec la participation d'Anne Eberlé  
Provisoire adjointe du lycée de Riom (63)

## À PARTIR DU 1<sup>ER</sup> JANVIER 2016 17 RÉGIONS ACADÉMIQUES REGROUPANT 30 ACADÉMIES



VOTRE  
ESPACE  
D'EXPRESSION

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

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

Merci  
d'adresser  
vos contributions  
à Marianne Viel,  
permanente au  
SNPDEN  
[marianne.viel@snpden.net](mailto:marianne.viel@snpden.net)  
et,  
pour nous  
faciliter la tâche,  
de préférence  
en texte (Times 12),  
sans mise en forme  
ou mise en page.

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

## Quand le champagne monte à la tête du CD 51



Patrick HUMBERT  
SA Reims  
[patrickyann.humbert@laposte.net](mailto:patrickyann.humbert@laposte.net)

Les conseils départementaux nous avaient habitués à déployer des talents d'inventivité rares en matière de gestion des adjoints techniques ter-

ritoriaux des établissements d'enseignement (ATTEE); déjà dans le 52, les agents récupèrent sur leur temps de travail les heures passées en CA et diverses commissions (commission permanente, conseil de discipline, CHS...) au nez et à la barbe des autres membres élus, administratifs notamment, qui s'investissent sans compensation. Cette idée semble d'ailleurs faire son chemin du côté des Alpilles...

Aujourd'hui, c'est le Conseil départemental de la Marne qui innove: pourquoi gérer les contrats aidés recrutés pour assurer les missions d'accueil, hébergement, maintenance et entretien alors que les per-

sonnels de l'État des établissements le font déjà si bien pour d'autres missions? Et pourquoi ne pas leur confier, via le chef d'établissement, le recrutement de ces contrats? Et, cerise sur le gâteau, si les chefs d'établissement refusent, qu'à cela ne tienne, ils n'auront pas de contrats pour remplacer les agents absents!!!

On comprend mieux, dans ces conditions, pourquoi les collectivités rechignent tant à aborder la réflexion sur les conventions tripartites. Comment s'engager pour l'avenir lorsque l'on ne veut ou peut déjà pas assumer pleinement les compétences qui sont les siennes aujourd'hui. □



# Cellule juridique

## Crèche de Noël dans les emplacements publics : la décision du Conseil d'État mettra-t-elle fin aux controverses ?

Par deux décisions en assemblée en date du 9 novembre 2016, le Conseil d'État a précisé quelles devaient être les conditions légales à respecter pour l'installation temporaire, par des personnes publiques, d'une « crèche de Noël » dans un bâtiment public appartenant, par exemple, à une collectivité territoriale.

La première décision, commune de Melun c/Fédération départementale des libres penseurs de Seine-et-Marne n° 395122, concerne l'appel de la décision rendue par la Cour d'appel administrative de Paris n° 15PA00814 en date du 8 octobre 2015<sup>(1)</sup>, affirmant que la crèche ne peut être que chrétienne, elle a « le caractère d'un emblème religieux ».

La seconde décision du Conseil d'État, Fédération de la libre pensée de Vendée, n° 395223, concerne l'appel de la décision de la Cour administrative d'appel de Nantes, intitulée également Fédération de la libre pensée de Vendée n° 14NT03400, en date du 13 octobre 2015<sup>(2)</sup>, qui précise que la crèche « s'inscrit dans le cadre d'une signification relative de la fête familiale

de Noël et ne revêt pas la nature d'un signe ou emblème religieux ».

Dans chacune des affaires, la partie déboutée en appel a saisi le Conseil d'État; il revenait alors à celui-ci de dire le droit face à ces deux décisions contradictoires rendues à quelques jours d'intervalle par les CAA de Paris et de Nantes au sujet de la nature des crèches de Noël. La haute assemblée a exprimé sa position dans le premier arrêt, concernant la décision de la CAA de Paris, que la revue AJDA retrace dans le n° 42 du 12 décembre 2016, dans la rubrique « Chroniques » pages 2375 et suivantes. Quant à la décision de la CAA de Nantes, le Conseil d'État demande à cette dernière de reconsidérer sa décision, formulée en appel, sur la base des critères qu'il a dégagés par sa décision dans l'arrêt n° 395122.

Pour étayer juridiquement sa décision, le Conseil d'État s'appuie sur l'article 1<sup>er</sup> de la Constitution de 1958 qui fixe la nature laïque de la République et le respect de toutes les croyances. Il s'appuie aussi sur la loi du 9 décembre 1905 qui organise la séparation de l'Église et de l'État pour assurer la liberté de



Marcel PESCHAIRE  
Cellule juridique  
marcel.peschaire@wanadoo.fr



conscience, la garantie du libre exercice des cultes et veiller à la neutralité des agents publics et des services publics à l'égard des cultes. Ces principes ont pour objectif « d'assurer la neutralité des personnes publiques à l'égard des cultes, s'opposer à l'installation, par celles-ci, dans un emplacement public, d'un signe ou emblème manifestant la reconnaissance d'un culte ou marquant une préférence religieuse ».

Cependant les règles posées permettent des exceptions à ces interdictions qui ouvrent la possibilité aux personnes publiques « d'apposer de tels signes ou emblèmes dans un emplacement à titre d'exposition ». Même si le christianisme était largement majoritaire, le législateur de 1905 a prévu que cette tolérance bénéficie à toutes les religions pour l'avenir.

Iconographie chrétienne, la crèche de Noël s'inscrit dans une pluralité de significations, dont le caractère religieux, mais elle présente aussi « un élément faisant partie des décorations et illustrations qui accompagnent traditionnellement, sans signification religieuse particulière, les fêtes de fin d'année ». Ainsi, l'installation temporaire d'une crèche de Noël par une personne publique, dans un lieu public, est légalement possible



« lorsqu'elle présente un caractère culturel, artistique ou festif, sans exprimer la reconnaissance d'un culte ou marquer une préférence religieuse ». L'appréciation doit s'appuyer sur un faisceau d'indices : un contexte « dépourvu de tout élément de prosélytisme », « des conditions particulières à cette installation », « l'existence ou l'absence d'usages locaux », « du lieu d'installation ». Pour cette dernière, il est important de distinguer le bâtiment public, siège d'une collectivité publique ou d'un service public, d'un autre emplacement public.

En plus de l'existence de ce faisceau d'indices, pour qu'une crèche de Noël soit installée par une personne publique dans l'enceinte d'un bâtiment public, siège d'une collectivité publique ou d'un service public, le Conseil d'État précise que des « circonstances particulières sont nécessaires afin que soit reconnu un caractère culturel, artistique ou festif » et « soit regardé comme conforme aux exigences qui découlent du principe de neutralité des personnes publiques ». En revanche, durant la période de fin d'année, dans les autres emplacements publics notamment sur la voie publique, l'installation d'une crèche de Noël par une personne publique est possible, si « elle ne constitue pas un acte de prosélytisme ou de revendication d'une opinion religieuse ».

Partant de ces principes, le Conseil d'État constate que dans l'affaire de la crèche de Noël installée dans les locaux de l'hôtel de ville de Melun, la CAA de Paris n'a pas eu recours aux principes qu'il vient d'affirmer, conformément à l'article 28 de la loi du 9 décembre

1905. Elle s'est limitée « à relever que cette installation constituait la représentation figurative d'une scène fondatrice de la religion chrétienne. En se fondant sur ces seules constatations pour en déduire qu'elle méconnaissait l'article 28 de la loi du 9 décembre 1905, elle a entaché son arrêt d'erreur de droit ». Donc la commune de Melun est fondée à demander l'annulation de l'arrêt de la CAA de Paris tel qu'il a été motivé.

Cependant, l'installation d'une crèche dans l'enceinte de l'hôtel de ville de Melun, bâtiment public appartenant à une collectivité publique, ne s'appuyait sur « aucun usage local et n'était accompagnée d'aucun élément marquant son inscription dans un environnement culturel, artistique ou festif ». La constatation de l'absence de ces circonstances particulières ne permet pas de « reconnaître un caractère culturel, artistique ou festif », méconnaissant ainsi l'article 28 de la loi du 9 décembre 1905 et « les exigences attachées au principe de neutralité des personnes publiques ».

Le jugement du tribunal administratif de Melun, du 22 décembre 2014, et l'arrêt de la cour administrative d'appel de Paris, du 8 octobre 2015, sont annulés pour avoir appliqué de façon restrictive l'article 28 de la loi du 9 décembre 1905, en méconnaissant l'application de circonstances particulières à l'affaire.

Le commentateur souligne que l'arrêt du Conseil d'État définit la laïcité et la neutralité religieuse, sources de charges et de devoirs de l'État se traduisant par l'affirmation d'obligations pesant sur les personnes publiques, et par la garantie

de droits pour les citoyens. Ainsi « la laïcité contraint les seules personnes publiques, non les citoyens, elle n'a pas pour objet d'entraver la liberté religieuse, mais de la protéger ».

Le Conseil d'État a dû se prononcer sur la légalité de l'installation dans un lieu public d'un objet, la crèche, à la signification mixte car porteuse d'une charge religieuse intrinsèque dont la représentation s'est sécularisée au fil des années, jusqu'à devenir un objet traditionnel pouvant apparaître parmi les décorations de Noël. S'appuyant sur l'article 28 de la loi du 9 décembre 1905, pour rendre sa décision, le Conseil d'État a construit son raisonnement à partir, non de l'objet lui-même, mais de son installation. Ainsi, « le Conseil d'État ne bannit pas des emplacements publics tous les signes qui conserveraient une signification religieuse (solution retenue par la CAA de Paris); il exclut en revanche toute apposition qui aurait, même partiellement, un objet religieux ». L'installation de l'objet « crèche » n'est légale « que si elle présente un caractère culturel, artistique ou festif et n'exprime ainsi ni reconnaissance d'un culte, ni préférence religieuse ».

La signification symbolique traditionnelle de la crèche, qui est une signification religieuse, n'est plus déterminante au respect de l'article 28, elle est remplacée par « le sens de son installation au moment de Noël ». Selon qu'elle sera définie comme culturelle, artistique, festive, ou qu'elle sera définie culturelle, la crèche « tombera d'un côté ou de l'autre de la frontière de la légalité ».

Cette décision n'est pas réellement une innovation, car lors des travaux préparatoires de la loi de 1905, l'hypothèse d'objets mixtes avait déjà été envisagée, notamment en évoquant le cas des statues d'hommes religieux. Un monument érigé par une commune, pour recevoir la statue ou le buste d'un religieux qu'elle souhaite distinguer, pourra « constituer un emblème religieux prohibé ou respecter le principe de neutralité », en fonction « de l'objet qui lui est donné et la façon dont il est fait ».

On peut noter aussi plusieurs décisions récentes du Conseil d'État sur le subventionnement, par des personnes publiques, de projets présentant un caractère culturel et un intérêt public. L'uti-

lité culturelle devient « en quelque sorte inopérante dès lors qu'il est garanti que la subvention publique n'a pas d'autre objet que la satisfaction d'un intérêt public dont la personne publique a la charge ».

Pour éclairer sa décision sur le caractère culturel, artistique, festif ou culturel de la crèche, le Conseil d'État a recherché une cohérence à travers un faisceau d'indices constitué de plusieurs critères. Pour que la crèche puisse être reconnue comme non religieuse, le rapporteur public avait retenu trois critères: le caractère temporaire de l'installation, l'absence de tout élément de prosélytisme, le contexte local et les modalités concrètes d'installation.

Tout en retenant le caractère temporaire de l'installation, la décision du Conseil d'État s'appuie au final sur quatre éléments d'appréciation plus précis que les critères proposés par le rapporteur public: tout d'abord, le contexte d'installation à travers les déclarations, les éléments propres à la situation locale, consensus ou revendications prosélytes; puis les conditions particulières de l'installation de la crèche: sa taille, les élé-



ments de décoration, sa mise en scène déterminant la fête religieuse ou la fête populaire; ensuite l'existence ou l'absence des usages locaux qui indiquent l'insertion de l'objet dans la culture locale marquée par un particularisme établi sur la durée; enfin son lieu d'installation, station de métro ou bâtiment public.

Le lieu d'installation de la crèche tient une importance dans l'appréciation, avec une distinction particulière entre l'enceinte des bâtiments publics où siège un service public ou une collectivité publique, et les autres emplacements publics. Pour les premiers, siège d'un service public ou d'une collectivité publique, il est nécessaire de rechercher s'il existe le faisceau d'indices défini par les décisions du Conseil d'État, qui permet l'installation de la crèche de par son caractère festif, artistique ou culturel, ou « au contraire si elle exprime la reconnaissance d'un culte ou d'une préférence religieuse ». En effet, « l'installation d'une crèche est présumée reconnaître un culte; le faisceau d'indices a donc pour fonction de déterminer si cette présomption est renversée ».

Une présomption forte peut jouer en sens contraire dans les autres emplacements publics où la crèche fait partie intégrante de l'ensemble des installations et des décorations des fêtes de fin d'année, et est de ce fait présumée festive. Cette présomption ne sera renversée que s'il est reconnu que l'installation constitue un acte de prosélytisme ou d'une revendication d'une opinion religieuse. Il s'agit là de « critères plus restrictifs que la simple notion de reconnaissance d'un culte ».

Alors que la loi traite uniformément les emplacements publics, selon le service qu'abrite un bâtiment public, l'installation de la crèche sera légale ou ne le sera pas. L'analyse ne peut qu'étonner. Cette appréciation privilégiant le lieu d'installation dans les décisions, à l'encontre des autres critères, pèse d'un poids important alors que le caractère festif ou religieux se manifeste aussi par d'autres éléments de contexte qui ne sont pas moins pertinents.

Cette construction juridique complexe semble soucieuse d'apaiser les débats sur la laïcité à une période justement

où nos concitoyens constatent un « regain de tension qui entoure la notion de laïcité ».

Cette décision du Conseil d'État va-t-elle recueillir un large consensus et apaiser les tensions ?

On peut en douter en lisant cet extrait de l'article d'Henri Pena-Ruiz paru dans le mensuel *Le Délégué de l'Éducation nationale*<sup>(3)</sup>, n° 249 de décembre 2016. Il est nécessaire de préciser que cet article a été rédigé avant que le Conseil d'État réuni en assemblée rende sa décision le 9 novembre 2016, concernant la légalité de l'installation d'une crèche de Noël dans un bâtiment public, en invoquant l'aspect culturel.

« L'invocation du culturel pour travestir une telle demande de traitement privilégié est une imposture ou une hypocrisie. [...] En fait, le mot culture a deux sens contradictoires. Il peut recouvrir la soumission à la tradition ou le dépassement de celle-ci à partir de son examen critique. Pour la laïcité, c'est un tel dépassement qui vaut car il promeut l'émancipation en délivrant les êtres humains de pratiques oppressives trop souvent sacralisées. [...] L'amalgame entre culture et tradition pérenne joue souvent un rôle idéologique pour justifier l'injustifiable.

La confusion voulue entre culte et culture permet trop souvent de financer le culte en feignant de financer la culture. Les élus qui la pratiquent oublient leur devoir de promouvoir les principes républicains. »

Cet écrit qui a le mérite de la clarté nous incite à penser que le consensus concernant les principes de laïcité ne semble pas encore tout à fait réalisé entre juristes et philosophes ! □

1 Voir *Direction* 240, septembre 2016, page 49.

2 *Idem*.

3 Cette revue est publiée par la fédération des délégués départementaux de l'Éducation nationale (FDDEN), association nationale de jeunesse et d'éducation populaire.

## Questions juridiques



Jacques BACQUET  
Cellule juridique  
jacques.bacquet@ac-nice.fr

### STAGE EN BAC PRO, À QUEL MOMENT ?

« Peut-on faire réaliser des semaines de stages sur les vacances scolaires à nos élèves de bac pro (de 2<sup>nde</sup>, 1<sup>re</sup> et terminale) ? Si oui dans quel cadre (durée, conditions...) ? » Voici une série de questions reçue par la cellule juridique du SNPDEN : « La cellule juridique du rectorat de Grenoble s'est prononcée pour un avis défavorable il y a trois ans invoquant deux motifs « couverture assurance du lycée hors temps scolaire et modification du calendrier national des vacances scolaires pour les élèves ». Notre chef des travaux nous certifie que ces motifs sont irrecevables. Je souhaite avoir un éclairage avec, si possible, la référence des textes afin de faire cette information en CA ».

### STAGES HORS DU TEMPS SCOLAIRE

#### Réponse

La période de formation en milieu professionnel (PFMP) peut avoir lieu pendant les vacances scolaires si la situation l'oblige,

à chaque fois que la durée réglementaire ne peut être assurée pour l'obtention du diplôme (en respectant le Code du travail sur l'obligation de congés notamment en ce qui concerne les élèves mineurs).

### **VACANCES SCOLAIRES ET PÉRIODES EN ENTREPRISE**

- Les séquences d'observation en milieu professionnel doivent obligatoirement s'inscrire dans le projet d'établissement et sont à organiser :
  - pour les collégiens, obligatoirement sur le temps scolaire ;
  - pour les lycéens sur le temps scolaire, avec possibilité à titre individuel et exceptionnel sur le temps de vacances si le chef d'établissement l'autorise et dans le respect de la réglementation du Code du travail concernant le droit à congés notamment pour les mineurs.
- La programmation d'une période en entreprise pendant les vacances scolaires est toujours conditionnée à l'accord du chef d'établissement.

**Remarque :** pour les élèves de lycée général et technologique qui souhaitent faire un stage pendant les vacances scolaires de leur propre initiative et sans l'accord du chef d'établissement, la responsabilité de ce dernier ne pourra être engagée. Certaines assurances acceptent néanmoins de couvrir les risques encourus à titre individuel dans le cadre du contrat familial. (La famille devant impérativement le vérifier avant le début du stage.)

- Pour les autres profils, l'accueil d'élèves en milieu professionnel pendant les vacances scolaires ne peut être envisagé qu'à titre tout à fait exceptionnel et individuel (raison médicale, par exemple). Il y a alors d'inscrire dans la convention les modalités pratiques d'organisation des permanences de l'établissement (coordonnées téléphoniques des personnels de direction de permanence), d'une part, et d'organisation du suivi en entreprise (nom de la personne qui assurera ce suivi, nombre de visites prévues, coordonnées téléphoniques), d'autre part.

**Remarque :** pour les élèves préparant un diplôme, si le stage est in-

terrompu (pour raison de santé, par exemple), il pourra être poursuivi durant les vacances scolaires incluses dans la scolarité de manière à sauvegarder la possibilité de présentation à l'examen (tout en respectant les clauses du Code du travail relatives aux congés des mineurs) :

- le stage doit avoir lieu pendant le cursus scolaire, c'est-à-dire que les vacances scolaires doivent être incluses dans la scolarité de l'élève. Le stage ne peut donc pas se dérouler pendant les vacances qui suivent l'obtention du diplôme visé (circulaire n° 17-70 du 26 mars 1970) ;
- l'élève mineur (14 à 18 ans) est autorisé à être en stage pendant les vacances scolaires à condition que lui soit assuré un repos effectif d'une durée au moins égale à la moitié de chaque période de congés (Code du travail L. 4153-1 à L. 4153-5 et D. 4153-2), dont la durée doit être au minimum de 14 jours ouvrables ou non ;
- dans le secteur de l'hôtellerie, les élèves mineurs peuvent faire leur stage pendant les vacances scolaires d'été, à condition de préserver un re-

pos de 4 semaines successives (arrêté du 28 août 1990, modifié par l'arrêté du 20 août 1992, portant création d'un CAP hébergement – BO 38 d'octobre 1992).

**En résumé,** sur la présence en entreprise pendant les vacances scolaires :

- elle est strictement interdite dans le cadre de séquences d'observation pour les collégiens ;
- dans tous les autres cas, elle n'est possible pendant les vacances scolaires qu'à titre tout à fait exceptionnel et individuel si le chef d'établissement l'autorise et dans le respect de la réglementation du travail. Pour les élèves mineurs, la durée de présence en entreprise pendant les congés scolaires ne doit pas dépasser 50 % du temps de vacances scolaires dans le cadre de périodes de congés de 14 jours ouvrables minimum.

La convention doit alors décrire précisément les modalités pratiques concernant :

- l'organisation des permanences de l'établissement (coordonnées téléphoniques des personnels de permanence) ;



- l'organisation du suivi en entreprise (nom de la personne qui assurera ce suivi, nombre de visites prévues, coordonnées téléphoniques).

**Les responsabilités et assurances :** obligation d'assurance responsabilité civile. L'entreprise et l'établissement scolaire ont l'obligation de contracter une assurance responsabilité civile permettant de couvrir leur responsabilité chaque fois que celle-ci peut être engagée.

## DURÉE DU TRAVAIL, REPOS ET CONGÉS (en application du Code du travail)

### 1. DURÉE DU TRAVAIL

- **Principes :**
  - la durée légale du travail effectif est fixée à 35 heures par semaine ;
  - la durée du travail des intéressés ne peut en aucun cas être supérieure à la durée quotidienne ou hebdomadaire normale du travail des adultes employés dans l'entreprise.



- **Pour les mineurs (14 à 18 ans),** les dispositions particulières aux jeunes travailleurs sont définies par les articles L. 3161-1 et suivants du Code du travail :
  - 8 heures par jour maximum et 35 heures par semaine ;
  - aucune heure supplémentaire ne peut-être imposée ;
  - à titre exceptionnel, l'inspecteur du travail peut accorder une dérogation dans la limite de 5 heures par semaine après avis conforme du médecin du travail de l'entreprise ;
  - aucune période ininterrompue ne peut excéder une durée maximale de 4 heures et demie (avec pause de 30 minutes consécutives).

- **Pour les majeurs :**

- la durée quotidienne ne peut excéder 10 heures maximum ;
- si la durée de 35 heures par semaine venait à être dépassée, le jeune doit bénéficier des mêmes avantages que les salariés (récupération...).

### 2. JOURS FÉRIÉS, TRAVAIL DE NUIT ET REPOS QUOTIDIEN

- Les jours fériés sont au nombre de 11.

**Pour les mineurs,** interdiction de travailler les jours fériés.

**Remarque :** l'article R. 3164-2 du Code du travail, prévoyant le travail des apprentis les jours fériés, ne s'applique pas aux jeunes en stage.

- Le travail de nuit est formellement interdit pour les jeunes mineurs quel que soit le type de stage.

**Attention :** le Code du travail (article L. 3163-2) ne concerne que les jeunes salariés donc aucune dérogation possible à l'interdiction du travail de nuit pour les stagiaires.

- Pour les mineurs de moins de 16 ans, interdiction de travailler entre 20h00 et 6h00 Le repos quotidien doit être de 14 heures consécutives
- Pour les mineurs de 16 à 18 ans : interdiction de travailler entre 22h00 et 6h00 soit une amplitude de 8 heures.

Le repos quotidien doit être de 12 heures consécutives

- **Pour les majeurs :** est considéré comme travail de nuit, tout travail entre 21h00 et 6h00. Certaines conventions collectives ou accords de branches considèrent comme travail de nuit, la période de 9 heures consécutives, entre 21h00 et 7h00 voire de 24h00 à 7h00 mais comprenant, en tout état de cause, l'intervalle compris entre 24h00 et 5h00.

Le repos quotidien doit être de 11 heures consécutives (voir conventions collectives).

### 3. REPOS HEBDOMADAIRE

- Le repos d'une journée par semaine est obligatoire pour les élèves majeurs : « Il est interdit d'occuper plus de 6 jours par semaine un même salarié. » Ce repos doit avoir une durée minimale de 24 heures consécutives auxquelles s'ajoutent les heures consécutives légales de repos quotidien prévues.
- Pour les jeunes majeurs, le repos hebdomadaire n'est pas obligatoirement le dimanche.
- Les jeunes mineurs bénéficient de 2 jours de repos obligatoirement consécutifs dont obligatoirement le dimanche.

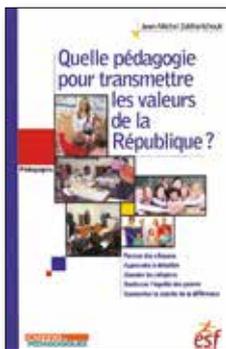
**Remarque :** l'article R. 3164-1 ne concerne que les jeunes apprentis et non les stagiaires ; de même l'article L. 3164-2. La phrase « Lorsque les caractéristiques particulières de l'activité le justifient, il peut être dérogé pour les jeunes de 16 à 18 ans aux dispositions citées précédemment, à condition de respecter un repos de 36 heures consécutives » concerne les jeunes travailleurs et donc les apprentis, donc aucune dérogation possible pour les stagiaires. □

- Périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) sur EDUSCOL : <http://eduscol.education.fr/cid47128/pfmp.html>

# Ouvrages parus

## QUELLE PÉDAGOGIE POUR TRANSMETTRE LES VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE ?

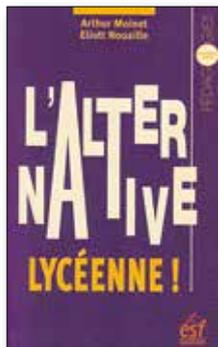
Cahiers pédagogiques et ESF, Jean-Michel Zakhartchouk, novembre 2016, 230 pages.



« Contre la pensée magique qui croit qu'il suffit de décréter l'apprentissage pour qu'il adienne... contre les adeptes de la « pédagogie verbale » qui imaginent qu'il suffit de proclamer les valeurs de la République pour qu'elles s'incarnent... », annonce Philippe Meirieu dans l'avant-propos du livre du militant et pivot essentiel des Cahiers pédagogiques, Jean-Michel Zakhartchouk. « Apprendre à débattre » ; « Un roman national, vraiment ? » ; « Les enjeux du lire-écrire parler » ; « La culture, fondement de la citoyenneté ? » ; « Identités au pluriel »... Il est question ici de réfléchir à une pédagogie adaptée à base de propositions concrètes pour que ces valeurs – liberté, égalité, fraternité – s'incarnent vraiment dans des pratiques pédagogiques. Objectif: « être une réponse aux défis des temps présents, dont celui des endoctrinements, des théories complottistes ou de la méfiance envers les savoirs institués ». Pour ce faire, l'auteur s'est entouré de nombreux contributeurs qui partagent la conviction que « l'école doit être exemplaire, afin de former les futurs citoyens, dans le cadre d'une démocratie qui se doit d'être présente, sous des formes spécifiques, dans les établissements scolaires ».

## L'ALTERNATIVE LYCÉENNE !

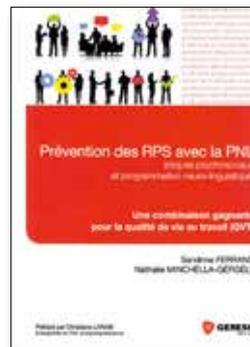
ESF sciences humaines, coll. Questions vives pédagogiques, Arthur Moinet et Elliott Nouaille, novembre 2016, 96 pages.



Dans sa préface qu'il intitule « L'utopie n'est pas l'irréalisable, c'est l'irréalisé », Philippe Meirieu [encore] précise: ce petit livre vise à édifier « une utopie réalisatrice », à « faire des propositions », « faire appel à la participation plus grande des élèves à l'avenir de leur école ». « Il faut lire leur livre. Non pour en approuver bêtement toutes les affirmations, mais pour les intégrer dans la nécessaire réflexion que notre société se doit de conduire sur son École ». Anciens responsables du syndicat général des lycéens, secrétaire général pour l'un, et président pour l'autre, les deux auteurs livrent à la fois une critique du fonctionnement du lycée et des propositions pour « un lycée plus ouvert qui permette la réussite de tous »: « abattre les murs qui séparent les lycées en filières pour construire une école plus juste », « inventer de nouveaux modes de notation et évaluer par contrat de confiance », « repenser les rythmes scolaires », « réorganiser le baccalauréat »... Un appel au réveil de la jeunesse et à sa responsabilisation, avec un mot d'ordre: que les adultes et le système éducatif donnent la parole aux élèves et leur fassent enfin confiance !

## PRÉVENTION DES RISQUES PSYCHOSOCIAUX AVEC LA PNL

Gereso, Sandrine Ferrand, Nathalie Minchella-Gergely, décembre 2016, 210 pages.



Le comité mixte organisation internationale du travail (OIT) et organisation mondiale de la santé (OMS) a convenu en 1995 que « la santé au travail devrait viser les objectifs suivants: promouvoir et maintenir le plus haut degré de bien-être physique, mental et social des travailleurs dans toutes les professions; prévenir...; les protéger..., adapter le travail à l'homme et chaque homme à sa tâche ». Par ailleurs, les environnements professionnels évoluent et sont de plus en plus complexes. Le changement, les situations de malaise ou de conflit sur le lieu de travail sont immédiatement associés aux risques psychosociaux. Efficace dans une démarche de prévention des risques psychosociaux, la programmation neuro-linguistique (PNL) offre des outils pragmatiques pour clarifier les objectifs, favoriser la communication, chercher des ressources, accompagner le changement... Avec son approche pédagogique, ses résultats sont rapides et durables. Alors, pourquoi ne pas l'utiliser dans une volonté de prévenir les risques professionnels et de préserver la richesse du capital humain ?

## L'ÉCOLE QUI CLASSE 530 ÉLÈVES DU PRIMAIRE AU BAC

PUF, coll. *Le lien social*, Joanie Cayouette-Remblière, août 2016, 300 pages.

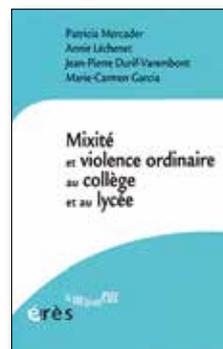


Ouvrage issu d'une thèse qui s'est appuyée sur la reconstitution des trajectoires, de la fin du primaire jusqu'au baccalauréat, de deux cohortes d'élèves entrés en 2001 et 2002 dans deux collèges ordinaires de banlieue parisienne, à partir de l'étude de leurs dossiers scolaires et des informations recueillies lors d'entretiens avec des enseignants, avec les élèves et avec des acteurs et témoins institutionnels de l'époque.

« Les inégalités sociales s'expliquent par une inégale distance entre les dispositions sociales (manières d'être, de parler, de penser et d'agir) et la culture acquise dans la famille, d'une part, et les dispositions sociales et la culture valorisées à l'école, d'autre part », explique Joanie Cayouette-Remblière. Le système décortiqué par la sociologue montre que l'école elle-même participe au renforcement de ce que ses acteurs dénoncent; elle accroît les inégalités au lieu de les réduire. L'école discrédite les emplois manuels et la condition ouvrière, fait miroiter aux enfants des classes populaires des destins qu'ils ne pourront pas avoir et les met en concurrence, pour les rendre, *in fine*, responsables de leurs échecs. L'idéologie méritocratique transmise par l'école entretient les espoirs d'ascension sociale de ces jeunes tout en leur inculquant un mépris des emplois d'exécution qu'ils occuperont sans doute...

## MIXITÉ ET VIOLENCE ORDINAIRE AU COLLÈGE ET AU LYCÉE

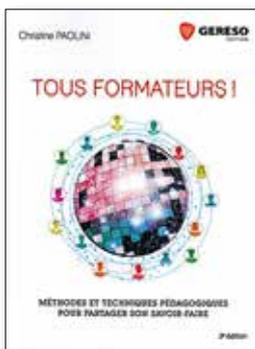
ERES, coll. *La vie devant eux*, Patricia Mercader, Annie Léchenet, Jean-Pierre Durif-Varembont, Marie-Carmen Garcia, octobre 2016, 272 pages.



Les auteurs ont conduit une recherche originale qui articule les violences scolaires ordinaires et les rapports entre filles et garçons, sur la base d'interviews et d'observations dans des collèges et lycées. Ils mettent en évidence un fonctionnement hiérarchique à deux niveaux des violences genrées entre élèves liées à des modèles de virilité et de refus du féminin. Ils observent entre garçons, et dans une moindre mesure entre filles, « une hiérarchie instable où le statut de chacun est mis à l'épreuve dans chaque interaction »; entre garçons et filles, une « emprise stable d'un groupe sur l'autre ». Ce système se manifeste crûment en milieu populaire et sous une forme plus euphémisée dans un milieu social privilégié. L'observation révèle aussi que « tout en luttant contre ces violences quand elles sont transgressives, les adultes ont tendance, dans leurs interactions quotidiennes, à soutenir le système hiérarchique qui les fonde, sans le savoir et en dépit de leurs intentions ». Scientifiquement novateur par son approche psychosociologique et son point de vue délibérément interdisciplinaire, cet ouvrage apporte des éléments concrets pour faire évoluer les politiques publiques et les pratiques éducatives dans le cadre scolaire afin de combattre efficacement l'inégalité sexuelle.

## TOUS FORMATEURS MÉTHODES ET TECHNIQUES PÉDAGOGIQUES POUR PARTAGER SON SAVOIR-FAIRE

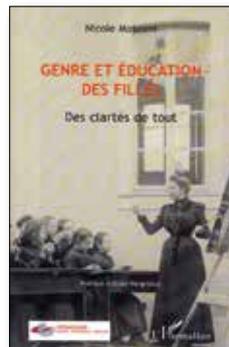
Gereso, Christine Paolini, janvier 2017,  
182 pages.



Diplômée en psychologie et comédienne, l'auteur, depuis plus de 20 ans, anime des stages sur la formation de formateurs, l'expression orale, la prise de parole en public et les différentes techniques de communication. Elle propose ici un guide des techniques d'apprentissage, illustré de nombreux exemples vécus, qui permet de disposer d'outils simples et efficaces à mettre en pratique pour répondre à l'ensemble des situations de formation pour transmettre son propre savoir à un collègue ou un groupe d'individus. On y trouve des règles simples à appliquer : des savoir-être tels que bienveillance, respect mutuel, liberté d'expression... ; des réflexions sur les méthodes et techniques pédagogiques opportunes à mettre en œuvre ; des préalables comme formuler des objectifs précis ; des conseils sur la gestion des comportements difficiles ou encore sur la posture du formateur qu'il soit en situation de face-à-face ou en classe virtuelle. Voici une aide précieuse pour les formateurs de métier et les formateurs occasionnels pour faire le point avant de se lancer et devenir des acteurs efficaces de la formation.

## GENRE ET ÉDUCATION DES FILLES DES CLARTÉS DE TOUT

L'Harmattan, coll. Pédagogie : crises, mémoires,  
repères, Nicole Mosconi, 212 pages.



Professeure en sciences de l'éducation à Paris X-Nanterre, Nicole Mosconi est agrégée de philosophie et docteure en sciences de l'éducation. Elle travaille de longue date sur le rapport au savoir et l'éducation des filles et sur l'égalité des sexes. Avec son approche à la fois historique et philosophique, elle met en évidence les croyances et les préjugés dans lesquels le retard et les inégalités dans l'instruction et la scolarisation des filles par rapport à celles des garçons sont enracinés. En effet, comment expliquer la permanence, la persistance des discours de l'inégalité et leur continuité historique ? La mise en perspective historique montre aussi que les conceptions de l'éducation des filles ne vont pas sans susciter des paradoxes et des conflits. « À la fois, il est nécessaire d'instruire les filles mais certains savoirs leur seront refusés qui risqueraient de les pervertir ou les éloigner de leur vocation première », explique Alain Vergnion dans sa préface ; qui souligne que le nouvel ordre politique mis en place par la Révolution française a perpétué des normes et systèmes de valeurs pour assurer la domination masculine dans toutes les sphères de la société. Mais n'est-ce pas un système qui perdure ?

## CODE DE L'ÉDUCATION COMMENTÉ 2017

Berger-Levrault, coll. Les codes, Henri  
Peretti, décembre 2016, 1644 pages.



Outil bien utile produit par Berger-Levrault, la 5<sup>e</sup> édition du Code de l'éducation commenté est signée par Henri Peretti, ancien IGAEN, qui a été responsable de la codification au MENESR. C'est dire s'il connaît son sujet ! Si tous les articles du Code de l'éducation n'y sont pas commentés, car tous ne le nécessitent pas, les éclairages apportés par l'auteur permettent de relier entre elles des notions, de remettre les jurisprudences à la disposition des lecteurs dans leur contexte, d'interpréter un passage un peu complexe sans le trahir. Pour qui connaît le Code, la lecture des seuls commentaires permet d'enrichir ses connaissances à la faveur, par exemple, d'arrêts du Conseil d'État. Enfin, les outils complémentaires simplifient la recherche et permettent une lecture à plusieurs niveaux, en fonction du degré d'expertise souhaité : un index détaillé, une table de jurisprudence, une table de concordance entre les articles du Code et les textes d'origine.

## L'ACCIDENT ET LA MALADIE DU FONCTIONNAIRE IMPUTABLES AU SERVICE

RÉGIME JURIDIQUE ET GARANTIES STATUTAIRES

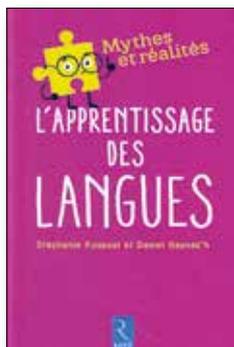
Berger-Levrault, coll. *Les indispensables*, Odile Desticourt, Michel Libes, janvier 2017, 584 pages.



Dans « les indispensables », voici donc une aide à la décision pour appréhender et gérer toutes les questions des agents des trois fonctions publiques sur les questions des accidents (dont les accidents de trajets et de service) et des maladies imputables au service. Les auteurs analysent l'ensemble des cas pouvant se présenter en apportant une solution juridique, et en présentant les sources de droit à l'appui. L'ouvrage documenté est très pratique dans sa forme: il comprend une table des décisions juridictionnelles et des avis, une table des articles de codes, une table chronologique des textes législatifs et réglementaires, des mots-clés et un index détaillé. On y trouvera des nouveaux textes comme l'arrêt du Conseil d'État du 17 janvier 2014 (qui modifie profondément le régime de l'accident de trajet) ou encore le décret n° 2016-151 du 11 février 2016 (qui indique que les télétravailleurs bénéficient des mêmes droits que les travailleurs qui sont sur un lieu d'affectation). Une mine d'informations sur des thèmes sensibles de la GRH.

## L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Retz, coll. *Mythes et réalités*, Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h, janvier 2017, 144 pages.



« Avec le numérique on apprend mieux les langues et de manière innovante »; « regarder des films et des séries en version originale est le meilleur moyen d'apprendre une langue »; « la neuroéducation va révolutionner l'enseignement des langues »... Ces croyances et affirmations se fondent-elles sur les résultats de recherches? Que nous disent les travaux scientifiques en didactique des langues, en psycholinguistique, en psychologie cognitive, en sciences de l'éducation, en neurosciences? L'éditeur consacre le premier titre de sa nouvelle collection « Mythes et réalités », à l'apprentissage des langues étrangères. Chacun des 9 chapitres traite d'une croyance, d'une attente sociale ou d'un mythe autour de l'apprentissage des langues étrangères, dresse un bilan des travaux scientifiques qui permettent de le discuter, présente une conclusion qui propose des réponses. Ce livre, original et intéressant, qui s'appuie sur des références scientifiques est l'œuvre de deux enseignants chercheurs, l'une maître de conférence en études germaniques, l'autre en psychologie cognitive.

Marianne Viel  
Secrétaire permanente  
marianne.viel@snpdn.net

# Nos peines

Nous avons appris, avec  
peine, le décès de :

**Aristide CARON**,  
proviseur honoraire,  
CNED, VANVES  
(académie de Versailles)

**René MINET**,  
proviseur honoraire  
du lycée Rabelais, CHINON  
(académie d'Orléans-Tours)

**Marie MORIAUX**,  
proviseure honoraire,  
cité scolaire A. Chamson,  
LE VIGAN (académie  
de Montpellier)

**Renée PICART-DELACOURT**,  
principale honoraire  
du collège du Val de Gy,  
AVESNÈS-LE-COMTE  
(académie de Lille)

**Alain RODRIGUES**,  
principal du collège  
Alphonse Cythère,  
RAMBERVILLERS  
(académie de Nancy-Metz)

Nous nous associons au  
deuil de leurs familles.