

Direction

n° 273

mai/juin 2021

CRISE COVID-19 :

REGARDER PLUS LOIN, VISER PLUS HAUT

CONGRÈS NATIONAL 2021 :
ENJEUX ET INNOVATIONS

ESPACES ET
CLIMAT SCOLAIRES

GRENELLE DE L'ÉDUCATION :
LES RÉFLEXIONS DU SNP DEN

AEFE :
ANALYSE DU MOUVEMENT

CANDIDATURES
M@DOS 2021



Syndicat national des personnels de direction
de l'Éducation nationale





SELFAIR

La sécurisation en milieu scolaire
avec Turboself

VOS ACCÈS EN TOUTE SÉCURITÉ

COMPATIBLES CARTES RÉGION
(DESFIRE®, MIFARE®, KORRIGO®, ...)

CONTACTONS-NOUS : info@selfair.fr

7, rue Émile Leconte - ZI Ingré / 45140 St-Jean-de-la-Ruelle / 02 38 76 39 91 / www.selfair.fr

Sommaire

6
ÉDITO

10
LE SNP DEN DANS
LES MÉDIAS

14
LE POINT SUR...

18
LE CONGRÈS NATIONAL
DU SNP DEN

22
ÉDUCATION & PÉDAGOGIE

31
MÉTIER

42
CARRIÈRE

53
CHRONIQUE JURIDIQUE

69
OUVRAGES PARUS

71
NOS PEINES



22

L'INFLUENCE DES LIEUX ET DES ORGANISATIONS SUR LA PÉDAGOGIE ET LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Audrey CHANONAT, membre de la commission Éducation & pédagogie de l'Exécutif Syndical National, fait le point sur les réflexions qu'il est possible de mener sur les espaces scolaires et l'interaction de ceux-ci avec la notion, aujourd'hui incontournable, de climat scolaire. Cet article est complété par un entretien avec Maurice MAZALTO, spécialiste reconnu de ces questions.



31

GOVERNANCE ET ENCADREMENT

Les réflexions de notre organisation syndicale dans les ateliers du Grenelle de l'Éducation qui amènent à interroger, 35 ans après leur création, les EPLE, leur fonctionnement, leur rôle et leurs missions.



53

CHRONIQUE JURIDIQUE

La cellule juridique analyse en profondeur deux sujets auxquels les chef-fe-s d'établissement sont fréquemment confronté-e-s : la commission d'appel académique et les AESH.



**SYNDICAT NATIONAL
DES PERSONNELS
DE DIRECTION**

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

Directeur de la Publication
PHILIPPE VINCENT

Rédacteur en chef
BRUNO BOBKIEWICZ

Rédacteur en chef adjoint
FRANÇOIS RESNAIS

Commission pédagogie :
LYSIANE GERVAIS
GWÉNAËL SUREL

Commission vie syndicale :
PASCAL CHARPENTIER

Commission métier :
JÔËL LAMOISE

Commission carrière :
CHRISTEL BOURY

Relecture :
VALÉRIE FAURE/
LILIANE GARIN

Conception/Réalisation
JOHANNES MUELLER
TOKYO MADE ME

Crédit photographiques :
SNPDEN

ET AVEC L'AMABILITÉ DU
DÉPARTEMENT DE LA SEINE-
SAINT-DENIS

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

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

DIRECTION – ISSN 1151-2911
COMMISSION PARITAIRE DE
PUBLICATIONS ET AGENCE
DE PRESSE 0324 S 08103

N° DE SIRET :
30448780400045

DIRECTION 273 -
MIS SOUS PRESSE
LE 15 AVRIL 2021

*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 SNP DEN.*

INDEX DES ANNONCEURS

SELFAIR	2
INDEX-EDUCATION	4-5
MAIF	9
ALISE	72

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



**LOGICIELS DE
RESTAURATION
SCOLAIRE**



**LOGICIELS DE GESTION
ADMINISTRATIVE ET
FINANCIÈRE**



**PORTAIL
DOCUMENTAIRE
DU CDI**



**COURRIER
DÉMATÉRIALISÉ**

COMMUNICATION

- ✓ Publipostage
- ✓ Accusé de lecture
- ✓ E-mails, SMS
- ✓ Sondages
- ✓ Application mobile
- ✓ Casier numérique
- ✓ Alerte PPMS
- ✓ Notifications
- ✓ Envoi via Maileva, etc.

PROI

Un environne pensé avec vous

COLLABORATION

- ✓ Suivi décrochage
- ✓ Enseignements
interdisciplinaires
- ✓ Bibliothèque de QCM
- ✓ Listes de diffusion
- ✓ Partage de sondages
- ✓ Suivi de la charge de travail
d'une classe
- ✓ Mutualisation des
progressions
- ✓ Casier numérique, etc.

NOTE

ment complet
au fil des années

PÉDAGOGIE

- ✓ Cahier de textes
- ✓ Évaluation des compétences
- ✓ Bilans périodiques
- ✓ Évaluation par QCM
- ✓ Tutorat
- ✓ Dépôt de copies
- ✓ Dialogue orientation
- ✓ Suivi pluriannuel, etc.

VIE SCOLAIRE

- ✓ Feuilles d'appel
- ✓ Suivi des incidents
- ✓ Convocations
- ✓ Suivi des travaux
- ✓ Attestations, certificats
- ✓ Synchronisation des emplois du temps
- ✓ Réservation de salles
- ✓ Suivi des stages
- ✓ Export vers les applications nationales, etc.



APPLICATIONS
NATIONALES

ENT



CLOUDS
ESPACES DE
STOCKAGE



RESSOURCES
PÉDAGOGIQUES

Génération 5, Encyclopaedia
Universalis, Lelivrescolaire.fr,
Le kiosque numérique de l'éducation,
Cadre numérique des savoirs,
EduLib, Educ'arte, PearlTrees,
eduMedia, Bibliomanuels,
Wiloki



Regarder plus loin,



Philippe VINCENT
Secrétaire général

S'il est évident que la crise sanitaire en cours va continuer à peser négativement pendant encore des semaines ou des mois sur le fonctionnement de notre système éducatif et de nos établissements, il n'en demeure pas moins, qu'à un moment ou à un autre, elle va finir par s'estomper et que nous reviendrons alors obligatoirement, si ce n'est aux jours d'avant, au moins à un cadre proche de celui que nous connaissions avant mars 2020.

Cette crise, par son caractère inédit et sa durée, aura profondément perturbé notre écosystème. Elle en aura fortement éprouvé les capacités de réactivité, soumis à l'épreuve ses aptitudes à l'adaptation à des formes mouvantes de situations et, surtout, outre d'évidents manques de formation à la gestion de crises de ce type, aura mis en tension durablement les personnels de direction. On mesure bien à quel point ils auront été sollicités dans des formes et sur des sujets assez éloignés de leurs pratiques habituelles.

Cette crise [...] aura profondément perturbé notre écosystème

Mais cette crise aura aussi provoqué l'émergence d'innovations fortes, en tous genres et sur divers plans, en percutant sans signaux précurseurs nos méthodes traditionnelles. Elle aura ainsi, de manière pérenne ou pas (l'avenir le dira), provoqué bien plus de changements que ce que n'importe quel Ministre aurait pu imaginer dans une dynamique réformatrice profonde. À ce stade, et même si l'on imagine, voire espère, qu'un débriefing complet en sera réalisé, sur des bases d'analyses scientifiques qui le rendront le moins contestable possible, on peut cependant faire trois premiers constats.

Mais [...] aura aussi provoqué l'émergence d'innovations fortes

En premier lieu, celui des difficultés et/ou de l'inadaptation de notre système centralisé et vertical à faire

face avec efficacité à ce genre de percussion brutale. Ainsi, nous avons bien vu, ressenti et enduré, l'écart existant entre une organisation bureaucratique usuelle et des besoins immédiats quand la forme de la crise et les choix ministériels en découlant ont fait que l'essentiel des annonces se faisait en temps réel via des médias. Nous avons aussi malheureusement constaté combien l'organisation pyramidale de notre administration faisait que les niveaux intermédiaires n'arrivaient pas à se départir d'un simple rôle de chambre d'échos des annonces parisiennes, quand cela ne se doublait pas d'effets Larsen particulièrement perturbants. Ce système descendant n'a, par ailleurs, sauf exceptions notables bienvenues, jamais réussi à se départir d'un mode de gouvernance par injonctions, là où une démarche collaborative était attendue et aurait sans doute été bien plus efficace.

Ce modèle, dont la pertinence d'action sera quand même bien à interroger sur le fond, se sera de plus, et là aussi les exemples contraires auront été rares, malheureusement doublé d'une incapacité chronique à assurer une gestion de proximité des ressources humaines. Ainsi on pourra compter sur les doigts de quelques mains, les niveaux académiques qui auront su mettre en place des formes proches de soutien et d'appui aux personnels de direction, ne serait-ce que pour leur témoigner d'un peu d'empathie à défaut d'une aide concrète.

Enfin, alors que cette crise touchait nos établissements dans tous les domaines, la faible capacité

viser plus haut

de notre institution à prendre en compte les interactions, liées aux compétences particulières exercées par les collectivités territoriales dans nos EPLE, aura aussi sauté aux yeux des acteurs de terrain que nous sommes. Or, on aura bien vu là à quel point une gestion en tuyaux d'orgue est très concrètement perturbante, pour ne pas dire néfaste.

En second lieu, c'est l'efficacité des établissements secondaires publics comme maillons de solidité d'une chaîne d'ensemble qui apparaît comme un vrai élément positif de constat.

Ce système descendant n'a, par ailleurs, sauf exceptions notables bienvenues, jamais réussi à se départir d'un mode de gouvernance par injonctions, là où une démarche collaborative était attendue et aurait sans doute été bien plus efficiente

C'est en effet dans et autour des collèges et lycées, cellules de base vivantes, que s'est organisée une action fédératrice qui, démultipliée par 7800, a permis au système de tenir. Par leur souplesse d'adaptation, leur vitesse de réaction, et leurs caractères protéiformes successifs, nos établissements ont ainsi démontré à quel point ils étaient un gage de solidité par gros temps. De ce point de vue, notre administration, les usagers et les différents partenaires du système éducatif, ont rapidement fait ce même constat positif. Ils ont ainsi fait des EPLE le point d'entrée unique de leurs demandes, pariant de manière très spontanée mais judicieuse, que c'est à ce niveau que leurs besoins immédiats seraient le plus rapidement et le mieux pris en compte. Ce en quoi ils n'ont en général pas été déçus.

Troisième constat, et pour nous il ne peut être le moindre, c'est le rôle majeur joué par les

personnels de direction dans ce contexte. En dépit des manques, des retards, des lourdeurs, des contradictions, des maladroites, des incohérences, des fautes de goût, d'un certain caporalisme ambiant, nos collègues ont été complètement à la hauteur des missions qui leur sont confiées. Et pourtant ce qui leur a été demandé là était souvent très éloigné de ce à quoi ils ou elles étaient habitués, préparés ou formés. Leurs mérites n'en sont donc que plus grands !

Ainsi, par leur autonomie d'action bien comprise, par leur rapidité d'adaptation, par leur sens proportionné des responsabilités, par leurs capacités à prendre de la hauteur, du recul, de la distance, les équipes de direction ont fait preuve d'une remarquable maîtrise dans cette tempête. Le tout, et alors que bien souvent peu se préoccupaient des conditions dans lesquelles elles étaient amenées à faire face, touchées elles-mêmes parfois par le virus et la maladie, le tout assorti d'une aptitude à la résistance et à la résilience qui aura forcé le respect.

Ce triple constat n'a pas vocation à être exhaustif mais, et s'il devra avec assurance être complété de manière bien plus détaillée, il permet cependant un premier bilan provisoire. Il peut ainsi tracer quelques lignes de force en matière de propositions post-crise. Non pas seulement pour mieux nous préparer à une nouvelle ou autre vague, ou bien à diverses répliques sismiques, mais surtout parce que l'on peut imaginer tous les bénéfices qu'il y aurait à en tirer aussi dans un contexte plus apaisé.

Il faudrait donc à tout le moins s'interroger sur les faiblesses de notre système, mises en lumière par cette crise durable. Certes, on nous objectera forcément notre propension à ne voir, une fois de plus, que plus que le verre à moitié vide. Mais, même si nous prenions son côté à moitié plein en priorité, en quoi cela nous empêcherait-il

d'imaginer comment, il pourrait être ou moins vide ou plus plein si l'on préfère !

Par leur souplesse d'adaptation, leur vitesse de réaction, et leurs caractères protéiformes successifs, nos établissements ont ainsi démontré à quel point ils étaient un gage de solidité par gros temps

Dans la mesure où le SNPDEN-UNSA a toujours été adepte d'une critique mesurée au service d'une dynamique de progrès, loin d'une pratique permanente d'approches caricaturales, il serait sans doute utile que notre institution examine de près et son constat et ses propositions.

Ainsi la question du rôle des étages intermédiaires académiques peut-elle (et devra) être posée. Sont-ils vraiment une valeur ajoutée ou contribuent-ils à ajouter de la perturbation ? S'ils doivent être un plus, comment faire pour qu'ils apportent un coefficient multiplicateur plutôt que d'être facteurs d'éparpillement et de brouillage ? Comment imaginer une répartition plus efficace des rôles des différents étages administratifs pour faire en sorte que la proximité soit au service des EPLE et des directions, et pas juste une énième brique

Ainsi la question du rôle des étages intermédiaires académiques peut-elle (et devra) être posée. Sont-ils vraiment une valeur ajoutée ou contribuent-ils à ajouter de la perturbation ?

administrative qui n'apporte rien de plus qu'une simple courroie de transmission, si ce n'est de la perte en ligne ?

À ce titre du pilotage centralisé, il sera aussi nécessaire de questionner l'usage des outils de communication. S'il y a bien un élément qui a provoqué incompréhension et colère chez nos collègues, c'est bien d'avoir eu trop souvent le sentiment, sur ce plan de la communication, de n'être que la cinquième roue du carrosse. Sans doute l'expression de « nous prenions des nouvelles par le canal d'un nouveau BOFM » rend-elle compte d'une exaspération ponctuelle explicable par les tensions de la crise. Mais il n'en demeure pas moins que la thématique de l'équilibre, dans ce genre de contexte, entre communication grand public et diffusion par les canaux administratifs spécifiques méritera-t-elle d'être sérieusement analysée tant il est patent qu'elle a perturbé notablement nos collègues. Il en sera sans doute de même pour ce qui concerne les moyens d'alerte en temps réel relatifs aux changements apportés, parfois

Il ne sera donc pas incohérent, [...] que les législateurs et les décideurs publics s'interrogent sur les bons choix à faire en matière de dépense publique pour l'éducatif lors des échéances politiques à venir

d'un jour sur l'autre, vacances et week-end compris, aux protocoles et autres FAQ.

Le deuxième axe devrait valoir pour les EPLE. Si l'on s'accorde sur le constat de leur pertinence comme atomes essentiels de notre système, il faudra alors penser autrement les moyens et les fonctions qui leur sont délégués. Les questions liées aux règles de fonctionnement collectif versus la liberté pédagogique individuelle des enseignants, à l'accompagnement des équipes dans un mode collaboratif, aux régulations internes en lien avec le fonctionnement classique des instances, aux outils numériques dans le cadre d'une évolution des pratiques pédagogiques sont d'évidence des champs larges qui devront être labourés à nouveau à l'aune des bouleversements constatés depuis un an.

Ainsi, la question des moyens sera à repenser. Outre qu'ils sont bien trop souvent sous-administrés du fait des manques en personnels d'encadrement, on a bien vu que c'est surtout d'AED, de CPE, d'infirmière-s

et d'AS dont ont manqués nos établissements plus que de profs! (Question des remplacements mise à part). Il ne sera donc pas incohérent, sur ces bases, que les législateurs et les décideurs publics s'interrogent sur les bons choix à faire en matière de dépense publique pour l'éducatif lors des échéances politiques à venir.

De la même manière, et sous la focale de l'unité de fonctionnement des EPLE, la question de la cohérence des interventions respectives et des responsabilités entrecroisées de l'État et des collectivités territoriales sera à remettre sur le tapis tant les discordances, quand ce ne sont pas les contradictions ou les oppositions, ont pu apparaître comme des handicaps certains, parfois durement vécus au quotidien.

Enfin, il faudra que notre système et ses différentes composantes finissent par intégrer que l'on peut et doit faire confiance a priori aux personnels de direction, tant ils sont aptes, par nature et par expérience, à faire face aux différents aléas de cette typologie de perturbation. La conséquence de cette confiance, renouvelée ou à établir, serait de rompre avec un modèle vertical redondant dont on voit bien à quel point il est inopérant si ce n'est contre-productif.

Ce changement majeur d'orientation en termes de gouvernance devrait s'accompagner de plusieurs nécessités consubstantielles à ce déplacement conséquent de trajectoire. On devra ainsi intégrer qu'il faut se décider à informer en priorité nos collègues, en préalable à toute communication grand public. Qu'il faut leur laisser un temps minima de réaction et de mise en œuvre des décisions du fait des nécessités organisationnelles inhérentes au terrain. Qu'il faut leur apporter appui et soutien et que ce devrait être la priorité des hiérarchies intermédiaires qui seraient ainsi en contact opérationnel direct avec les directions, plutôt que dans un rôle prescriptif qui pourrait, lui, être de la compétence exclusive du niveau national. Qu'il faut les soulager de l'accessoire et du momentané quand ils ont déjà bien assez des contingences du moment sans avoir à gérer en plus des demandes superfétatoires (enquêtes, évaluations, certifications...) dont l'intérêt direct et immédiat pour les élèves comme pour les établissements apparaît pour le moins modeste. Notre ministère (des Sports en plus!) serait ainsi bien inspiré de comprendre que ce n'est pas sous les rafales que l'on envoie de la toile alors qu'au contraire le navigateur expérimenté sait que c'est justement à ce moment qu'il faut prendre a minima un ou deux ris dans la voile, voire se mettre à la cape, pour laisser passer le coup de vent sans casse.

Cette approche, que l'on pourrait résumer par la formule « regarder plus loin, viser plus haut », permettrait de sortir, d'une part, par le haut de la crise actuelle. Et, d'autre part, d'en tirer des leçons profitables tant pour un éventuel nouvel épisode difficile que pour un retour à la normale. Elle est aussi en phase avec la philosophie générale de réflexion et d'action du SNPDEN-UNSA car c'est bien parce que nous sommes ambitieux pour notre système qu'il nous semble naturel d'être exigeant dans l'analyse comme ouvert dans la proposition.

Cette formulation nous autoriserait, dans le même temps, à poursuivre deux autres objectifs propres. À savoir, à court terme, nourrir les débats que nous allons avoir dans le cadre des groupes de travail du dialogue social qui se sont ouverts depuis le 18 mars avec la DGRH sur nos conditions d'exercice du métier. Et, à moyen terme, et puisque le Ministre vient d'annoncer la création d'une Direction de l'Encadrement, en place du service actuel, alimenter la

On peut dire que plus que de consignes nous avons besoin de conseils, plus que de directives nous avons besoin d'échanges, plus que de pressions nous avons besoin de temps, plus que d'injonctions nous avons besoin de sens pour notre action de cadres

prospective sur ces notions globales d'encadrement dans un cadre élargi.

Finalement et pour nous résumer, on peut dire que plus que de consignes nous avons besoin de conseils, plus que de directives nous avons besoin d'échanges, plus que de pressions nous avons besoin de temps, plus que d'injonctions nous avons besoin de sens pour notre action de cadres.

Pour le reste, et sans forfanterie ni démagogie, nous savons faire !

C'est un message fort et clair que le SNPDEN-UNSA porte et continuera à porter car il nous paraît à la hauteur de l'ambition que nous avons pour notre profession, et en phase avec ce que nos collègues en attendent dans son exercice au jour le jour.

Plus loin, plus haut et donc bien entendu plus fort! ■

Pourquoi privilégier les pièces automobiles recyclées ?

En cas d'accident, l'assureur est en première ligne pour prendre en charge la réparation du véhicule. Consciente de l'importance des assureurs sur le marché des pièces automobiles, MAIF a choisi de le rendre plus éthique en contribuant à structurer la filière des pièces recyclées. Une démarche qui profite à tous, et surtout à la planète.



Une pratique utile et engagée

Grâce à un partenariat unique en France avec des recycleurs agréés par les préfetures, MAIF propose depuis 2013 à ses sociétaires - sous réserve de leur accord - des pièces issues de l'économie circulaire. Le groupe mutualiste est ainsi le premier assureur français à avoir lancé une démarche active sur le recyclage des pièces pour soutenir la loi sur la transition énergétique.

Une démarche engagée, quand on sait que donner une seconde vie aux pièces automobiles permet d'économiser des ressources, de l'énergie et des matériaux non-renouvelables dont la planète vient à manquer. Pour l'assureur militant, réutiliser ce qui peut l'être doit devenir le réflexe de chacun. MAIF a ainsi demandé à ses recycleurs agréés de

démonter tout véhicule non-réparable de plus de 8 ans pour alimenter ses circuits en pièces recyclées. Cela représente 18 000 véhicules par an et peut alimenter 90 000 réparations.

Un procédé simple qui profite à tous

Pour les sociétaires, les avantages sont nombreux. En plus de contribuer à créer de l'emploi local et à lutter contre le gaspillage, utiliser des pièces recyclées abaisse le prix des réparations. Cela permet de sauver des véhicules qui seraient autrement « économiquement irréparables » et envoyés à la déconstruction.

Quant au procédé, il est des plus simples : le réparateur partenaire commande les pièces recyclées selon leur disponibilité. Chaque pièce est démontée, nettoyée et référencée par un code barre pour assurer sa

8,2%

MAIF réalise 8,2% des réparations automobiles* avec des pièces recyclées quand le marché se situerait autour de 3 ou 4%.
L'ambition MAIF: atteindre les 10%.

traçabilité jusqu'au véhicule source. Les pièces sont préparées (ponçage, dégraissage) puis repeintes à la teinte du véhicule. Le résultat final est identique à celui d'une pièce neuve. Une solution économique et responsable que MAIF garantit à vie.



assureur militant

Le SNPDEN dans les médias

La période couverte par ces statistiques s'étend du 1^{er} février au 15 mars 2021, soit 1 mois et demi, et a enregistré 58 citations médias, à raison de 38 sur le mois de février et 20 sur la première quinzaine de mars.

Au regard de ces chiffres et de ceux des mois précédents, on peut considérer que cette période a été plutôt calme en matière de sollicitations des élus SNPDEN par les médias.

Il faut cependant préciser que la période couverte est bien plus courte, soit 1 mois et demi, alors que les statistiques précédentes étaient basées sur des périodes de 2 mois et demi, voire 3 mois. C'est pourquoi une comparaison du nombre de citations avec ceux des mois précédents n'aurait aucun sens.

De plus, cette période englobe des vacances scolaires, réparties sur une amplitude globale de 4 semaines pour les 3 zones - du samedi 6 février au dimanche 7 mars -, ce qui explique sans doute la baisse du nombre de citations.

ENCORE ET TOUJOURS, LE COVID-19 EN TÊTE DES SUJETS D'INTERVIEWS

La seule comparaison possible en nombre avec les périodes précédentes est la persistance de la prédominance du thème du Covid-19 et de son impact sur le fonctionnement des établissements scolaires dans les interviews réalisées par les élus.

Occupant toujours le devant de la scène depuis le mois de mars 2020, ce thème a ainsi fait l'objet de 32 citations durant la période considérée, sur les 58 recensées, soit un peu plus de 55 % des citations.

À noter cependant que ce pourcentage, comme le montre le graphique ci-après, est bien moins important que les pourcentages enregistrés précédemment sur le sujet :

- 92 % des citations en lien avec le Covid-19, du 1^{er} mars au 31 mai 2020,
- 69 % du 1^{er} juin au 31 août 2020,
- 71 % du 1^{er} septembre au 15 novembre 2020,
- 82 % du 16 novembre 2020 au 31 janvier 2021.

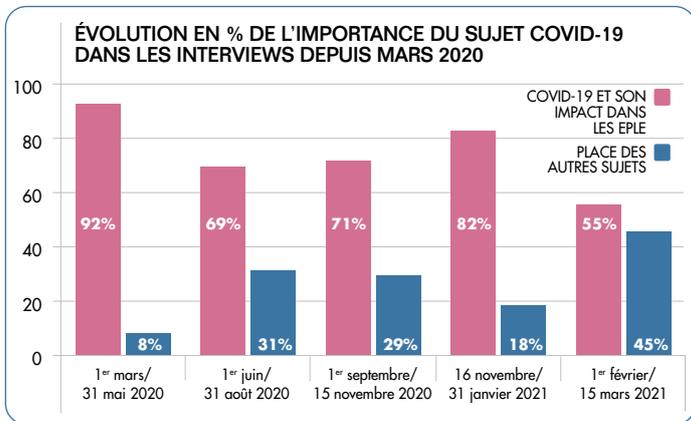
Ainsi, si la crise sanitaire continue à peser sur le système éducatif, et sur le fonctionnement des établissements scolaires, faut-il voir dans la baisse de ce pourcentage un signe positif, qui laisse à penser que cette crise s'estompe, au profit de sujets d'actualité plus en phase avec un cadre « proche de la normale » du quotidien des établissements.





Valérie FAURE

Chargée de la documentation au siège



Ces chiffres semblent en tout cas montrer que les journalistes « Éducation » ne seraient plus essentiellement centrés sur le sujet du Corona! Reste à voir si sur la période suivante la tendance sera confirmée, voire inversée, ce qui serait un bon signe pour la situation sanitaire de notre pays. L'espoir fait vivre!

SUJETS DES SOLLICITATIONS SUR FOND DE CORONA

Les 32 sollicitations ont porté sur les sujets suivants: les modifications du protocole sanitaire à la rentrée des vacances de février, compte tenu de l'évolution de la pandémie, l'absence de consignes officielles, l'éventuel prolongement des vacances, le déroulement des campagnes de dépistage et de vaccination dans les établissements, le problème récurrent des cantines scolaires, la gestion du



cas des élèves portant des masques non-conformes, les règles de fermetures des classes en fonction des cas de Covid, les inquiétudes liées au spectre des variants du virus... la protection des données avec l'explosion du numérique à l'école, la clôture des vœux dans *Parcoursup* après une année bouleversée par le Covid..., et encore l'organisation de l'hybridation des enseignements en lycées.

ENTRE MASQUE ARTISANAL ET MASQUE DE CATÉGORIE 1, LA NUANCE EST FAIBLE...

Les établissements scolaires « n'ont reçu aucune consigne officielle », selon Bruno Bobkiewicz, proviseur de la cité scolaire Hector-Berlioz à Vincennes, alors que l'obligation de porter un masque de catégorie 1 n'entre en vigueur que ce lundi, après un délai d'adaptation d'une semaine. Le secrétaire national du SNPDEN-UNSA explique qu'il appliquera une certaine tolérance ce lundi matin: « Le seul moyen d'empêcher un élève d'entrer dans l'école avec un masque non conforme, c'est de lui en tendre un. On a un peu de stock, mais on ne va pas tenir éternellement. » [...]. Le chef d'établissement pointe les difficultés concrètes des nouvelles mesures: « Jusqu'ici, en visuel, c'était facile de vérifier que le masque était bien porté, avec le nez couvert. Maintenant, il faut entrer dans le détail du type de masque. Objectivement, je ne sais pas comment on va faire pour distinguer un masque artisanal et un masque de catégorie 1 du commerce avec un motif... La nuance est faible. » (Le Parisien Île de France, 7 février 2021)

DES AJUSTEMENTS DE BON SENS DANS LES CANTINES, MAIS PAS DE FERMETURES SOUHAITÉES

Dans son lycée de Nice, Sylvie Pénicaut, proviseure, a sorti des tables en extérieur. « Une cinquantaine d'élèves y déjeunent chaque jour, ça fait ça de moins à asseoir dans le réfectoire », rapporte-t-elle. L'« hybridation » des cours lui a aussi donné de la « souplesse »: une partie des élèves étudient chez eux, et y déjeunent également. La chef d'établissement raconte avoir « fait une croix sur le bar à salades »; idem de l'écran de biométrie qui permettait aux demi-pensionnaires d'accéder à la cantine. « Des ajustements de bon sens », défend aussi Philippe Vincent, proviseur à Vauvenargues et porte-parole du SNPDEN-UNSA. Lui raconte avoir « ajouté des Plexiglas un peu partout » et opté pour un « service continu » à table. « Est-ce que tout ça tiendra si les variants du Covid déferlent sur nous? Je l'ignore, dit-il. Mais ce qui fait l'unanimité, dans nos rangs, c'est que fermer les cantines reviendrait à fermer les établissements. Et aucun personnel éducatif ne veut s'y résoudre. » (Lettre de l'Éducation du MONDE, 2 février 2021)

HYBRIDATION DES ENSEIGNEMENTS: DEMANDE D'UN « TEMPO NATIONAL À 50 % » POUR TOUS LES LYCÉES

« Faut-il prendre tous les élèves ou pas? Il n'est pas facile de trancher entre les inquiétudes par rapport aux risques



sanitaires et les inquiétudes par rapport aux contenus d'enseignement. Hélas, les établissements ont été laissés à eux-mêmes face à ce dilemme », regrette Thierry Debaecke, SA adjoint du SNPDEN-UNSA Lille. « Chacun a été amené à faire de son mieux, ce qui est assez loin du parfait » [...] Le syndicat majoritaire des chefs d'établissement demandait un « tempo national à 50 % » pour tous les lycées. « Sur le papier, l'hybridation fonctionne mais l'absence de décision nationale n'a fait qu'accroître les écarts entre les élèves et les établissements », considère Thierry Debaecke. « Depuis janvier, nous avons des difficultés pour récupérer des élèves, les remotiver. Il y a des jeunes qui ne sont franchement pas bien et qui ont l'impression une semaine sur deux de ne plus exister. » (AEF Info, 15 février 2021)

DES CHOIX D'ORIENTATION COMPLEXIFIÉS DANS LE CONTEXTE DE LA CRISE SANITAIRE

Dans ce contexte particulier, les élèves sont « très suivis par leurs profs principaux qui mettent tout en œuvre pour leur apporter le maximum d'info », assure Philippe Vincent, secrétaire général du SNPDEN (premier syndicat des chefs d'établissement). « Si un élève n'a pas encore rempli ses vœux, on s'en inquiète et on prend les choses en main, surtout dans la dernière ligne droite ». (Les Echos, 11 mars 2021)

LES AUTRES SUJETS D'INTERVIEWS

Le reste des interviews sur la période considérée a porté sur divers sujets faisant l'objet de 26 citations sur les 58 relevées dans cette période, soit près de 45 % des citations médias.

S'il n'y a pas véritablement eu de sujet se démarquant derrière celui du Covid-19, on peut cependant relever 6 citations exprimant **le mal-être de la profession et les difficultés de préparation de la rentrée prochaine**, en lien avec la baisse des moyens alloués aux établissements et les suppressions de postes, dont notamment 5 en écho à l'action de protestation des personnels de direction (manifestation devant le rectorat), à l'initiative de la section académique du SNPDEN Caen.

TIRAILLÉS ENTRE CE QUE NOUS VOULONS FAIRE ET L'IMPOSSIBILITÉ DE LE FAIRE

« Nos moyens ne vont plus nous permettre d'accompagner tous ces élèves en difficulté, estime Fabienne Mantéca, secrétaire départementale du SNPDEN-UNSA et principale du collège Letot, à Bayeux. C'est très inconfortable, en tant que personnel de direction. On se sent tirailés, entre ce que nous voulons faire et l'impossibilité de le faire. »

« On pouvait espérer une rentrée plus adaptée pour mieux accompagner les élèves en difficulté scolaire, ajoute Hugues Broustail, SA. Nous parviendrons à un résultat, mais il ne sera

pas satisfaisant, vis-à-vis de nos objectifs pédagogiques et vis-à-vis du climat social de nos établissements. » (France Bleu, 3 février 2021)

DEUX AUTRES SUJETS ONT ÉGALEMENT FAIT L'OBJET DE 6 CITATIONS

- **Les problèmes de harcèlement et violence scolaires, suite notamment à la mort d'Alisha, frappée puis noyée par deux de ses camarades de classe à Argenteuil.**

DES SITUATIONS VÉCUES EXTRÊMEMENT INQUIÉTANTES

« La difficulté majeure est l'identification des situations. Cela passe par la formation des enseignants, mais aussi par la sensibilisation des élèves, qui sont nos meilleurs alliés ». [...] Bien sûr, l'actualité récente interroge : « quand on voit les différents incidents incluant des adolescents, la question du référentiel et de la façon dont les limites peuvent, à un moment, exploser se pose. Les situations vécues ces dernières semaines sont extrêmement inquiétantes. » « Des cellules de veille sont de plus en plus mises en place où des élèves vont pouvoir se confier, soit à leurs pairs, soit à des adultes référents, détaille le secrétaire national du SNPDEN. Des initiatives voient le jour progressivement pour essayer d'être le plus efficace possible. » Mais les élèves victimes de harcèlement n'osent pas toujours en parler, et peuvent avoir l'impression que l'on protège parfois plus les harceleurs que les harcelés. [...] (Bruno Bobkiewicz, Sud Radio, 11 mars 2021)

- **La mixité scolaire et le nouveau système d'affectation dans les lycées parisiens.**

LA FIN D'UN SYSTÈME SCLÉROSÉ ET TRÈS ANCIEN

« On sort d'un système sclérosé et très ancien, et on ne peut que s'en féliciter ». « Le rectorat a conduit un travail considérable pour essayer d'améliorer les choses d'un point de vue de la mixité scolaire et sociale dans les établissements ». Pour Didier Georges, du SNPDEN, cette nouvelle version d'Affelnet devrait équilibrer les choses : « [...] avec le temps, des lycées dit attractifs accueilleront davantage d'élèves moins triés sur le volet et plus proches géographiquement, alors que les lycées dits peu attractifs accueilleront davantage de bons élèves. » (BFM TV, 6 mars)

D'AUTRES SUJETS DIVERS ET VARIÉS

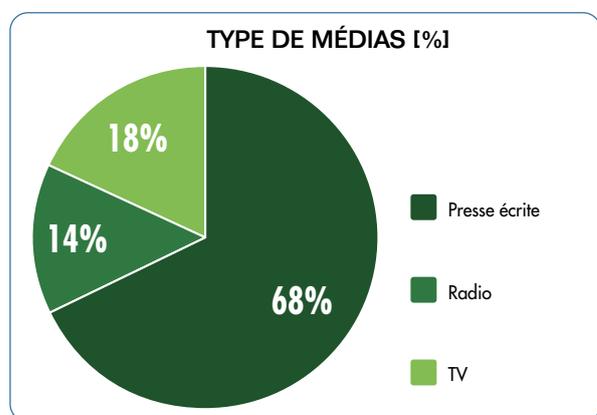
Les élus du SNPDEN ont également été interviewés sur la période, à raison de 1 à 2 citations, sur des sujets aussi divers que variés tels que : la laïcité, l'hygiène scolaire, le transfert des agents dans le projet de loi 4D, les heures de cours perdues en raison du non



remplacement des enseignants, les modalités de calcul des taux de grévistes à l'EN, le désengagement des associations de parents d'élèves, la place des femmes à l'Éducation nationale et la parité chez les personnels de direction (journée internationale des femmes), l'utilisation des fonds sociaux, l'incendie du site OVH, hébergeur de nombreux services EN, l'éducation prioritaire et l'expérimentation des contrats éducatifs locaux (CLA) dans l'académie de Lille.

UNE PRÉSENCE ENCORE PLUS MARQUÉE DANS LA PRESSE ÉCRITE

La presse écrite demeure toujours en tête des supports médias, avec 39 citations sur les 58 répertoriées, représentant ainsi près de 68 % des citations (contre 64 % sur la période précédente), avec en tête *Le Monde* (10 citations), suivi par *Ouest-France* (5 citations) et *Le Parisien* (4).



La présence du SNPDEN à la télévision a été marquée par 11 passages (avec toujours en tête, *BFM TV*, 5 passages, et *France 3*, 3 passages), ce qui représente près de 18 % des citations médias, contre 12 % sur la période précédente.

On note une légère baisse des passages à la radio, 8 passages (soit un peu plus de 14 % des citations contre près de 24 % sur la période précédente), avec en tête des supports *France Bleu* (3 passages).

Recensement effectué à partir des données traitées par le siège, et celles transmises par les membres de l'exécutif syndical national, les secrétaires académiques et départementaux. Il s'agit donc de statistiques à minima et pas forcément exhaustives, les élus étant de plus en plus contactés directement par les journalistes, sans passer par le siège.



LE CALME AVANT LA TEMPÊTE

UN SNPDEN DANS TOUS SES ÉTATS... ET DANS TOUS LES MÉDIAS !

L'actualité médiatique nous oblige à revenir sur les statistiques présentées dans ce numéro, qui pour des raisons de contraintes éditoriales avaient été arrêtées au 15 mars. Sans pour autant les modifier, car reflétant une situation effective à un instant T, il nous a paru cependant incontournable d'y apporter quelques précisions au moment où nous bouclons ce *Direction* tant la situation a fortement évolué sur les 15 derniers jours de mars, venant ainsi contredire l'ambiance de la période précédente.

Alors que nous décrivions une période plutôt calme en matière de sollicitations médiatiques, nous égarant même à dire que ces chiffres tendaient à montrer que les journalistes « Éducation » semblaient ne plus être essentiellement centrés sur le sujet du Corona, et qu'il nous restait à espérer que la tendance puisse se confirmer sur la période suivante, eh bien il n'en est rien ! Au calme constaté du 1^{er} février au 15 mars, s'en est suivie, après le 18 mars, une tempête médiatique, emportant sur son passage les élus du SNPDEN dans des tourbillons de sollicitations journalistiques. Provoqué par la dégradation de la situation sanitaire et l'augmentation des contaminations, entraînant le durcissement et l'extension des mesures gouvernementales, cet emballement médiatique s'est traduit dans les faits par 106 sollicitations recensées en 16 jours, et portant ainsi le nombre total de citations sur le mois de mars à 126.

106 citations en 16 jours (16 au 31 mars), **contre 58 citations en 43 jours** (1^{er} février au 15 mars), **98 interviews en lien avec la crise sanitaire**, **34 passages TV**, **25 radios** et **47 citations en presse écrite !**

D'ANNONCE EN ANNONCE, DE PROTOCOLE EN PROTOCOLE, D'INTERVIEW EN INTERVIEW...

Dès les annonces du Premier ministre, le 18 mars au soir, les sollicitations se sont enchaînées, pour s'accélérer en fin de mois, avec des pics allant jusqu'à 15 à 19 citations, sur les journées du 29 et 30 mars notamment. Des interviews en chaîne pour recueillir l'avis du syndicat et des personnels de direction sur l'impact dans les établissements des mesures renforcées, sur le passage en demi-jauge de tous les lycées et l'éventuelle application pour les collèges, sur la reprise des cours d'EPS en extérieur, sur l'augmentation des contaminations en milieu scolaire, ou encore sur la nécessité de vacciner les personnels... Puis une multitude d'interviews encore, suite à l'instauration du nouveau critère de fermeture des classes dès le premier cas de Covid, constituant pour les chefs d'établissement un véritable casse-tête, eu égard à l'augmentation des contaminations et surtout à la complexité d'appréhender la notion de « groupe classe », notion protéiforme en raison des options, langues, enseignements de spécialités... Et encore une succession d'interviews, sur la perception du SNPDEN quant à l'annonce de fermeture pour 4 semaines des établissements et d'un calendrier unifié des vacances scolaires, et sur les modalités d'organisation des enseignements.

Passages aux JT, plateaux en directs, interviews audio ou Visioconférence... se sont alors enchaînés sur tout le territoire. Plus que jamais actifs et réactifs, les élus se sont rendus disponibles pour répondre à ce déferlement de sollicitations, et ce malgré les contraintes inhérentes à la gestion quotidienne de leurs établissements dans cette période compliquée. Encore une fois, ces interviews ont permis de donner le ressenti du terrain, de témoigner de la capacité d'adaptation et de maîtrise des personnels de direction, et de porter la volonté commune des équipes de s'adapter au mieux, dans des délais toujours réduits, pour limiter les dégâts, tant d'un point de vue sanitaire que pédagogique.

Pour toutes ces raisons, cette omniprésence du SNPDEN dans les médias sur les 15 derniers jours de mars méritait ainsi d'être ici soulignée. ■

Le point sur...

Une synthèse de nos positions et de notre action sur les dossiers d'actualité

Carrière

L'ÉVALUATION DES PERSONNELS DE DIRECTION : OÙ EN EST-ON ?

Alors que le décret 2021-121 modifiant les modalités d'évaluation professionnelle des personnels de direction est paru au JO du 6 février, il semble nécessaire de refaire un point sur ce dossier. Le mandat que nous portons depuis le congrès de Colmar demandait un versement annuel de la part R de l'IF2R, afin de prendre en compte les prélèvements à la source. Pour atteindre cette périodicité, le ministère s'est orienté vers une évaluation annuelle, qui correspond à une règle générale de la Fonction publique. Nous participons à un groupe de travail à la DGRH sur les modalités de cette évaluation, le CREP, et les fiches de poste qui devraient remplacer les lettres de mission.

Nous avons également obtenu une modularité à la hausse de la part R de l'IF2R avec un coefficient 2 pour 30 % des collègues et un coefficient multiplicateur de 3 pour 20 % d'entre eux. Cette variabilité doit permettre de prendre en compte les missions complémentaires telles que, par exemple, les PIAL, et la situation des chef-fe-s et adjoint-e-s de grosses structures qui ne sont pas concerné-e-s par les revalorisations salariales obtenues en 2021 et 2022. L'entretien mutation devrait demeurer, et toujours séparé de l'évalua-

tion annuelle, et sera lui obligatoirement conduit par l'autorité hiérarchique, et non par le supérieur hiérarchique direct.

Le **SNPDEN-UNSA** réaffirme sa ferme opposition à l'évaluation des adjoint-e-s par les chef-fe-s d'établissement,

même si pour le ministère il s'agit de rentrer dans le droit commun de la Fonction publique. Il a voté contre cette évolution lors du dernier CTMEN.

Métier

LES GESTIONNAIRES DOIVENT RESTER DES PERSONNELS D'ÉTAT

Le SNPDEN-UNSA et A&I-UNSA ont vivement dénoncé les dispositions concernant les adjoint-e-s gestionnaires en EPLE. Dans le cadre du projet de loi 4D (Décentralisation, Déconcentration, Différenciation, Décomplexification), il est envisagé de confier aux collectivités territoriales la possibilité d'expérimenter un « pouvoir d'instruction » en direction des adjoint-e-s gestionnaires en EPLE. Cette disposition est inadmissible pour nos deux organisations, largement majoritaires dans leur domaine de syndicalisation. Cette approche





Florence DELANNOY,
Secrétaire générale adjointe

relève selon nous d'a priori idéologiques et serait néfaste au pilotage de l'EPLÉ dont l'activité d'ensemble ne peut s'envisager comme la simple juxtaposition de gestions séparées des différents domaines qui concourent au bon fonctionnement des établissements secondaires publics.

Cette initiative serait pour nous de nature à fragiliser l'unité des équipes de direction, voire à mettre en place de possibles incohérences ou contradictions entre les missions exercées respectivement par les personnels de direction et les adjoint-e-s gestionnaires. Ces potentielles divergences seraient ainsi de nature à nuire sérieusement à une approche globale du pilotage des EPLÉ



ou, pire, à initier des blocages liés à des approches incompatibles entre elles.

Le SNPDEN-UNSA et A&I-UNSA, grâce à leur action conjointe, ont obtenu l'abandon du projet de transfert pur et simple,

mais continuent à demander le retrait de l'expérimentation du « pouvoir d'instruction » proposé aux collectivités.

LES CONDITIONS D'EXERCICE DE NOTRE METIER : UN CHANTIER URGENT QUI NOUS ENGAGE TOUTES ET TOUS !

83 % de nos collègues considèrent aujourd'hui que l'amélioration de leurs conditions d'exercice du métier est leur principale revendication, le SNPDEN porte depuis maintenant plus de deux ans, à chaque occasion et de manière vigoureuse, cette demande appuyée de toute la profession.

Le constat exhaustif de tout ce qui provoque l'insatisfaction manifeste de nos collègues sur le sujet a été fait et refait et, malheureusement, d'autres motifs variés d'exaspération viennent régulièrement le compléter. Saisi par le SNPDEN, le Ministre a reconnu la pertinence de nos analyses sur ce sujet, et il s'est par deux fois officiellement engagé à mener avec nous un travail sur ces questions. Depuis le 25 janvier, une nouvelle étape de dialogue social relatif à cette problématique s'est ouverte, dans laquelle le SNPDEN pèse de tout son poids pour faire entendre les attentes unanimes et légitimes de la profession.

PROTOCOLE SANITAIRE : ET ÇA CONTINUE ENCORE ET ENCORE...

Nous ne résistons pas au plaisir d'un clin d'œil très largement inspiré de *LilleNet* n° 1232 du 18 février, la lettre des adhérents de l'académie de Lille...

Il est de plus en plus difficile de suivre les évolutions du protocole sanitaire, ne parlons pas de l'appliquer scrupuleusement. Les établissements sont déjà au taquet ! La règle des 2 mètres de distance dans les restaurants scolaires n'est pas tenable, mais ce n'est pas grave car il s'agit d'un « 2 mètres » avec l'option « si on peut sans diminuer la jauge d'accueil ».

Le variant anglais nécessitait, jusqu'au vendredi, l'éviction de toute la classe et des professeurs en contact, avec pour conséquence immédiate beaucoup plus de classes fermées et d'emplois du temps gryère pour les classes restantes. Qu'à cela ne tienne, dès le lundi, le variant anglais est rentré dans le rang et il faudra désormais attendre trois élèves pour fermer la classe, comme pour un simple COVID d'entrée de gamme, et encore... Puisque la doxa ministérielle est de maintenir à tout prix les établissements scolaires ouverts, faisons le pari que les variants Sud-Africain et Brésilien vont eux aussi bientôt rentrer dans le rang.

Alors, face au « *protocolum mobile* » par analogie au *perpetuum mobile* de ce protocole sanitaire devenu variant de lui-même à l'infini, chaque mutation s'accompagnant d'un éloignement du réel, les chef-fe-s d'établissement sont contraint-e-s d'expliquer tout et souvent son contraire dans des laps de temps très resserrés. L'incompréhension des usagers et des personnels est totale. Les personnels de

direction que nous sommes ne manquent pas de se faire tancer, voire insulter, par des parents qui ne s'y retrouvent plus et craignent pour la santé de leurs enfants. En attendant les prochaines vacances, nous ne pouvons donc, à la manière de Pierre Desproges, que vous proposer une destination de villégiature sereine, et vous dire :

« **Nous allons partir en théorie... parce qu'en théorie, tout se passe bien !** »

L'EXPRESSION « VACANCES SCOLAIRES » A-T-ELLE ENCORE UN SENS ?

Fin janvier, le SNPDEN-UNSA a pris connaissance de la circulaire relative à la poursuite de la continuité pédagogique au sein des établissements dans le contexte sanitaire et de « l'invitation » du Ministère à proposer, de nouveau, des « vacances apprenantes », « en organisant des stages de réussite concernant les enseignements de spécialité de terminale ». Cela alors que les personnels de direction travaillent sur l'adaptation des protocoles toujours plus renforcés (voir ci-dessus) alors qu'ils découvrent des Dotations Globales Horaires (DGH) pour septembre 2021 le plus souvent très contraintes, le SNPDEN-UNSA a réaffirmé (LLD 956) que les équipes de direction ne sont pas en capacité de faire face à toutes les problématiques sanitaires et contextuelles de l'Éducation nationale en temps de crise !

Les vacances scolaires d'hiver doivent constituer un véritable temps de respiration pour les élèves comme pour les personnels, il postule qu'il faut prioritairement mettre ces vacances à profit pour rompre au maximum avec les pesantes contingences scolaires du moment et permettre à toutes et tous de couper temporairement et de la meilleure façon avec les tensions existantes.

Notre invitation à prendre cette « invitation » avec la plus grande circonspection, semble avoir produit son effet, peu de relances étant arrivées dans nos établissements !

Pédagogie

DGH : ON TOUCHE MAINTENANT À L'ESSENTIEL !

Les DGH attribuées aux EPLE sont en net décalage avec « la croissance très dynamique » annoncée par le Ministère. Alors que les équipes de direction sont accaparées par les aléas de la crise sanitaire, de nombreux établissements subissent des tensions en raison de ces dotations en baisse et de ces disparités de traitements et, de nouveau, les personnels de direction doivent gérer blocages, boycott des instances, et autres formes plus ou moins acceptables de mouvements sociaux...

La poursuite de la politique de suppressions de postes dans les collèges et lycées, « compensées » par des heures supplémentaires, place les établissements dans une situation difficile, voire intenable, pour la rentrée 2021. Les 1 800 suppressions d'emplois auxquelles se substitue l'équivalent de 1 847 postes en HSA portent selon un rapport sénatorial de novembre 2020, le taux d'heures supplémentaires à 9 %. Dans certains établissements, ce taux peut

atteindre les 15 %. Cette situation pèse à l'excès sur les personnels et les contraintes d'organisation.

Ce sont seulement quelques enseignants qui pourront encore supporter l'augmentation du nombre d'heures supplémentaires alors même que des postes devront être supprimés dans leur discipline ; ce sont les emplois du temps des élèves qui vont en pâtir car, pour des classes différentes, un même enseignant ne peut faire ses heures que les unes après les autres quand deux enseignants peuvent les faire en même temps.

Ce ne sont donc pas les besoins des élèves qui prévaudront pour construire les emplois du temps mais les contraintes humaines.

Dans le double contexte d'une crise sanitaire majeure et de la mise en œuvre



des réformes du lycée général et technologique et de la voie professionnelle, qui nécessite des moyens supplémentaires, cette mise sous tension de la préparation de la rentrée 2021 est particulièrement inappropriée.

Face à ce constat, le SNPDEN-UNSA et sa fédération revendiquent que les moyens accordés permettent aux personnels de direction de travailler dans la sérénité.



BACCALAURÉAT ET CONTEXTE SANITAIRE: LES PETITS PAS

Alors que les élèves de LP et LEGT et leurs familles s'interrogent et s'inquiètent, les décisions concernant les examens sont distillées au compte-goutte. Stages en milieu professionnel, chef d'œuvre, épreuves de spécialités, grand oral, la ligne est de faire comme si tout était normal jusqu'à ce que la réalité oblige à constater le contraire, et à décider toujours semble-t-il dans l'urgence.

Les mesures annoncées sur les spécialités du bac GT 2021 correspondent à ce que demandait le SNPDEN-UNSA et sa fédération. Depuis des semaines, nous faisons valoir que le maintien des épreuves de spécialités de terminale au mois de mars n'était plus envisageable, qu'un report serait techniquement fort compliqué, et que des annonces devaient être faites en cette troisième semaine de janvier, comme initialement prévu. Le SNPDEN ne peut que se satisfaire de constater que ses analyses de bon sens et ses propositions de sagesse aient finalement été entendues et retenues par le Ministre.

Pour autant, les questionnements s'enchaînent, et se pose maintenant la question du Grand oral, que l'on peine à distinguer, noyé dans un épais brouillard pédagogique...

À ce jour, les informations concernant cette épreuve sont parfois absentes et, lorsqu'elles existent, elles varient fortement selon qu'elles émanent des corps d'inspection ou des secrétariats généraux des rectorats. De plus, elles ne tiennent généralement pas compte de la décision récente de la suppression des épreuves de mars.

Pour faire face aux questionnements ou inquiétudes qui remontent des lycées, il est nécessaire de définir des lignes de forces didactiques et pédagogiques alors que les douze heures hebdomadaires d'EDS ne pourront plus être assignées très majoritairement à la préparation de ce Grand oral tel que prévu initialement.

Nous demandons que des précisions soient apportées sur les responsabilités respectives des services et des établissements, l'organisation matérielle et le déroulé précis de ces épreuves au cadre complètement innovant.

LE SNPDEN ENQUÊTE SUR LA RÉFORME DU COLLÈGE

Les principes de la nouvelle organisation du collège, plus collective, sont définis par le décret 2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège et par l'arrêté du 19 mai 2015 sur l'organisation des enseignements dans les classes de collège.

D'après ces textes, l'objectif du collège est double : renforcer l'acquisition des savoirs fondamentaux dans tous les enseignements et développer les compétences in-

dispensables au futur parcours de formation des collégiens.

Pour atteindre ce but, la réforme mise en place à la rentrée 2016, sur tous les niveaux d'enseignement au collège, prévoit une organisation qui renforce l'autonomie des établissements et des enseignants, et par conséquent, leur capacité d'adaptation aux besoins et aspirations des élèves. Il est aussi prévu que les pratiques différenciées s'enrichissent de toutes les innovations et initiatives pédagogiques des équipes enseignantes.

Quatre ans après, et dans la perspective du Congrès national 2021, le SNPDEN fait le point. Où en sommes-nous ? Qu'est-ce qui a vraiment changé dans les pratiques enseignantes ou/et dans les apprentissages pour les élèves ?

Les leviers introduits par la réforme (autonomie, cycles, liaisons, EPI, 2^e langue dès la 5^e...)

ont-ils fourni les effets escomptés sur la réussite de tous les élèves ? Quelle évolution ou amélioration prévoir maintenant ?

L'enquête qui vous a été proposée est certes un peu longue mais nous paraît indispensable en l'état pour pouvoir faire un vrai bilan, complet et argumenté. Seul le SNPDEN dispose pour cela d'un réseau d'adhérents, professionnels capables de faire remonter une enquête du terrain de cette nature. ■

Organisation du Congrès national 2021

Le congrès national de notre organisation syndicale, se tiendra, au regard des conditions exceptionnelles qui nous contraignent depuis une année, en distanciel, du 18 au 20 mai 2021. Quelques explications et quelques rappels pour bien vivre un congrès exceptionnel, à tous points de vue.

Initialement prévue pour se tenir à La Rochelle du 17 au 21 mai 2021, c'est avec tristesse et résignation, mais également avec sens des responsabilités, que nous avons pris la décision d'annuler cette version de notre congrès. L'académie de Poitiers, organisatrice depuis de longs mois de cet événement majeur dans la vie syndicale du SNPDEN-UNSA, s'était engagée à ce que les délégations académiques attendues à La Rochelle soient reçues avec grand soin et dans des conditions optimales. Néanmoins, il n'aurait pas été raisonnable de parier sur une réunion sereine dans le respect scrupuleux des règles sanitaires toujours en vigueur, et renforcées depuis les annonces du 31 mars 2021. L'investissement remarquable de l'académie de Poitiers nous a

amenés à les solliciter pour l'organisation du congrès 2024, ce qu'elle a accepté.

Ce congrès national 2021 se déroulera donc dans une mouture « hybride » que nous avons appris, au sein de nos établissements, à apprivoiser. Ainsi, les membres actuels de l'ESN et les membres éligibles du futur ESN⁽¹⁾ seront, pour des raisons de concertation et de diffusion des échanges, amenés à travailler en présentiel sur Paris. Ils seront basés sur un établissement parisien à même de les accueillir dans les conditions de distanciation nécessaires. Les différentes commissions de travail se répartiront également dans des établissements de la capitale. Pour les membres des délégations académiques, la participation à distance et par visioconférence sera de mise. Toutefois, afin

de garder à la fois l'esprit et la disponibilité de participation à un congrès, certaines académies ou régions académiques ont pris le parti de se regrouper, toujours selon les protocoles en vigueur, localement sur le territoire. C'est le choix argumenté de certaines délégations de garder la dynamique de réflexion syndicale collective à travers des échanges directs tout en se préservant temporairement des sollicitations incessantes des établissements scolaires.

C'est par ailleurs un planning resserré qu'il a été décidé d'installer. Concentré sur 3 jours au lieu des 4 prévus à l'origine, c'est un timing contraint qu'il nous faudra respecter.

DES INVITÉS

Nous avons souhaité que ce congrès, malgré une organisation inhabituelle, soit aussi le moment de donner la parole aux responsables de notre fédération.

Nous bénéficierons des interventions de :

- Laurent ESCURE, Secrétaire général de l'UNSA,
- Frédéric MARCHAND, Secrétaire général de l'UNSA-Education,
- Des représentants des syndicats de notre fédération (SE-UNSA, SNIA-IPR, A&I).

DES INTERVENTIONS DE VOS REPRÉSENTANTS

Les Secrétaires académiques interviendront dès la première matinée de notre congrès.

LES CANDIDAT·E·S ESN – 2021-2024 (PRÉSENTATION DANS NOTRE REVUE 272)

Candidat au poste de Secrétaire général :

Bruno BOBKIEWICZ

Candidat·e·s de l'Exécutif Syndical National :

ADVENIER Lydia
ALARD-DOLQUES Françoise
AUTEROCHE Gilles
BEAUFRERE Olivier
BORDERES Serge
CARRARO Cédric
CHANONAT Audrey
CHOVET Mireille

COLIN Laurence
DECQ Fabien
GALLO Éric
GEORGES Didier
GUILLAUMET Isabelle
KAUFFMANN Chrystelle
LE FLEM Pascale

MASSON Emmanuel
POYET Cécile
QUERIC Valérie
RESNAIS François
ROSAY Véronique
SUREL Gwénaél
VIDAUD Michaël
ZERBIB Carole

¹ Une seule liste de candidats est proposée aux votes à l'issue de la période de candidatures.

DES TRAVAUX ET DES VOTES

Le congrès, c'est avant tout un grand moment de travail pour notre syndicat. Les travaux en commissions des 18 et 19 mai déboucheront sur des restitutions de motions, soumises aux votes des 287 délégué-e-s participant à ce congrès, qui guideront l'action syndicale pour le prochain exécutif syndical (mandat 2021-2024). Ces votes des motions se termineront le jeudi 20 mai, au matin.

Par ailleurs, il s'agira bien évidemment d'élire les nouveaux membres des ins-

tances pour la période 2021-2024. Les votes permettant la désignation de ces nouveaux représentants se dérouleront entre le 19 et le 20 mai, pour une proclamation des résultats le 20 mai dans l'après-midi (Exécutif Syndical National, Commission Nationale de Contrôle et Commission de Vérification des Comptes).

C'est le 20 mai, en fin d'après-midi, que se clôturera, par le discours de notre nouveau Secrétaire général, le congrès de notre organisation.

Nous allons, en raison des circonstances exceptionnelles de la pandémie, utiliser

une solution de vote en ligne qui garantira la personnalisation des votes et la sécurisation des résultats.

UN PARTAGE DES DÉBATS

Si le contexte est exceptionnel, il a tout de même été décidé d'en tirer parti. Ainsi, les interventions des élu-e-s seront retransmises à destination de tout adhérent-e qui souhaiterait y assister, dans une diffusion en streaming. Nous vous communiquerons les liens nécessaires très rapidement. ■

		CONGRÈS NATIONAL DU SNPDEN MAI 2021				
		LUNDI 17 MAI	MARDI 18 MAI	MERCREDI 19 MAI	JEUDI 20 MAI	VENDREDI 21 MAI
		11:00	9:00 - 12:30	8:30 - 10:30	9:00 - 12:30	MATINÉE
PROGRAMME ET DURÉE		RÉUNION DE LA COMMISSION D'ORGANISATION DES DÉBATS (1 heure)	OUVERTURE DU CONGRÈS (10 minutes) DISCOURS DU SECRÉTAIRE GÉNÉRAL (45 minutes) DISCOURS DES PERSONNALITÉS, FÉDÉRATIONS, SECRÉTAIRES GÉNÉRAUX, INVITÉS (45 minutes) PUBLICATION DES VOTES DES RAPPORTS (ACTIVITÉS ET FINANCIER) PAR LA CNC (5 minutes) INTERVENTIONS DES SA (30 x 3 minutes)	TRAVAIL EN COMMISSIONS ULTIMES AMENDEMENTS VOTE DES MOTIONS PROPOSÉES EN PLÉNIÈRE (2 heures)	RESTITUTION DU TRAVAIL DES COMMISSIONS VOTES DES MOTIONS PAR LE CONGRÈS COMMISSION MÉTIER (1 h 30) Commission Pédagogie & Éducation (1 h 30) (3 h 30)	RÉUNION DU NOUVEL ESN (2 heures)
INTERVENANTS		12 personnes	UNSA, UNSA-Éducation, SE UNSA, SNIA, SIEN, A&I	Secrétaires Nationaux Membres du congrès par commission	Membres du congrès	Nouvel ESN
LIEUX		Distanciel	Lycée Molière – Visioconférence à partir d'un lieu commun agencé	Visioconférence à partir d'un lieu personnel ou collectif académique	Vote à partir d'un lieu personnel ou collectif académique	Lycée parisien
MOYENS DE CONNEXION		Visioconférence Zoom privée	Visioconférence « large » accessible à tous les adhérents > 2000 personnes	Visioconférence « limitée » Zoom ≈ 80 personnes – Votes à main levée	Visioconférence accessible à tous les congressistes – Outil de VOTE électronique	Présentiel
COMMENTAIRES		En lien avec le SN	Thierry ROUL ouvre le congrès		Proposition d'un seul intervenant par académie	
APRÈS-MIDI			14:00 - 17:00	15:00 - 18:00	14:00 - 17:00	
PROGRAMME & DURÉE			TRAVAIL EN COMMISSIONS (3 heures)	RESTITUTION DU TRAVAIL DES COMMISSIONS VOTES DES MOTIONS PAR LE CONGRÈS COMMISSION VIE SYNDICALE (1 h 30) COMMISSION CARRIÈRE (1 h 30) VOTES ESN, CNC ET CVC (3 heures)	PUBLICATION DES RÉSULTATS DES VOTES ESN, CNC ET CVC HOMMAGE AUX COLLÈGUES SORTANT-E-S CLÔTURE DU CONGRÈS PAR LE NOUVEAU SECRÉTAIRE GÉNÉRAL (3 heures)	
INTERVENANTS			Secrétaires Nationaux Membres du congrès par commission	Membres du congrès	CNC Nouveau Secrétaire Général	
LIEUX			Visioconférence à partir d'un lieu personnel ou collectif académique	Vote à partir d'un lieu personnel ou collectif académique	Vote à partir d'un lieu personnel ou collectif académique	
MOYENS DE CONNEXION			Visioconférence « limitée » Zoom ≈ 80 personnes – Votes à main levée	Visioconférence accessible à tous les congressistes – Outil de VOTE électronique	Visioconférence « large » accessible à tous les adhérents > 2000 personnes	
COMMENTAIRES			Prévoir VOTES pour ESN, CNC et CVC	Proposition d'un seul intervenant par académie		

Appel à candidatures pour contrôle et la commission d

Nous élirons lors du prochain congrès, les membres de nos deux commissions. Conformément à nos derniers Statuts et Règlement intérieur adoptés lors du congrès d'Avignon en 2015, et qui renforcent la parité dans nos instances, cette candidature est celle d'un binôme Femme/Homme.

*Ce sont les académies qui présentent, validées par leur CSA, les « **candidatures d'une seule femme et d'un seul homme** ». Ces candidatures doivent parvenir au siège avant le congrès, soit **au plus tard le 10 mai 2021**.*

Cet appel à candidatures, que nous renouvelons dans ce numéro de Direction, a été publié dans la lettre Hebdo du 3 mars.

Attention : les fonctions exercées par les élus de la CNC ou de la CVC, sont incompatibles avec des mandats exécutifs (membres ESN, SA ou SA adjoint) et ne sont pas cumulables.

Vous trouverez ci-dessous les extraits de nos Statuts et Règlement intérieur relatifs à ces 2 commissions, définissant rôle et fonctionnement de chacune d'elles.

LA COMMISSION NATIONALE DE CONTRÔLE (CNC)

RAPPEL DES STATUTS

- **Article S39:** La commission nationale de contrôle comprend six membres élus, sur la base de la parité femme-homme, par le congrès réuni en session ordinaire, selon le mode de désignation fixé par le RI. La fonction de membre de la CNC est incompatible avec toute fonction exécutive nationale ou académique tel que prévu par le règlement intérieur. Les membres de la CNC ne participent aux travaux du CSN et du congrès qu'à ce titre et sans droit de vote.
- **Article S40:** La commission nationale de contrôle est chargée :

- a) à son initiative :
 - du contrôle et de la bonne application des statuts et du règlement intérieur nationaux ;
 - de la vérification de la conformité du règlement intérieur de chaque section académique et de chaque section départementale, par rapport aux statuts et règlement intérieur nationaux ;
 - de l'alerte de l'exécutif syndical national sur tout sujet concernant les statuts et règlements intérieurs nationaux et académiques ;
 - de l'alerte de tout conseil syndical académique sur son règlement intérieur et sur ses représentations ;
- b) à son initiative ou sur saisine d'une des parties concernées :
 - du règlement des conflits entre les instances statutaires ou entre ces instances et les adhérents ;
 - de se prononcer sur l'exclusion d'un adhérent ou sur la réintégration d'un membre exclu.Elle est garante de l'organisation et du déroulement de l'ensemble des

scrutins intervenant au sein des instances syndicales régies par les présents statuts.

Elle rend compte obligatoirement de ses travaux devant le congrès, éventuellement et en cas de besoin, devant le conseil syndical national.

RAPPEL DU RI

- **Article R21 :** Les membres de la commission nationale de contrôle sont élus par le congrès réuni en session ordinaire, au scrutin plurinominal parmi les **candidatures proposées par les conseils syndicaux académiques** dans le respect de l'article S39. Chaque **conseil syndical académique** souhaitant proposer des candidats ne pourra le faire que sur la base des **candidatures d'une seule femme et d'un seul homme**, tous deux pouvant être élus. Pour être valables les suffrages devront au plus porter sur 3 noms de femmes et sur 3 noms d'hommes. Leur mandat ne peut être renouvelé qu'une fois. La fonction de membre de la commission nationale

la commission nationale de vérification des comptes

de contrôle est incompatible avec celle de membre de l'exécutif syndical national ainsi qu'avec celle de secrétaire académique ou secrétaire académique adjoint. Il y a incompatibilité entre l'appartenance à la commission nationale de contrôle et l'appartenance à la commission de vérification des comptes. Si un poste d'élue à la CNC devient vacant, le ou la non élue ayant obtenu le plus de voix lors de l'élection par le congrès devient membre de la CNC jusqu'à la fin de la mandature, dans le respect de la parité.

- **Article R22:** Sera président de la commission nationale de contrôle le candidat ayant obtenu le plus de voix lors du scrutin. En cas d'égalité de voix, le candidat sera alors désigné par tirage au sort. Le président de la CNC a voix prépondérante en cas d'égalité de voix au sein de la CNC. Il est chargé de coordonner, d'animer les travaux et de faire connaître les décisions de la CNC.
- **Article R23:** La commission nationale de contrôle ne peut être saisie que de conflits de nature syndicale.
- **Article R24:** L'exclusion d'un adhérent coupable d'un acte de nature à porter gravement préjudice au syndicat peut être prononcée par la commission

nationale de contrôle. La saisine peut être faite par l'exécutif syndical national, le conseil syndical académique ou le bureau départemental. La CNC se doit, avant de prononcer la sanction, de convoquer l'adhérent pour entendre ses explications.

LA COMMISSION DE VÉRIFICATION DES COMPTES (CVC)

RAPPEL DES STATUTS

- **Article S41:** La commission de vérification des comptes comprend six membres sur la base de la parité femme-homme, élus par le congrès réuni en session ordinaire, selon le mode de désignation fixé par le RI. La fonction de membre de la CVC est incompatible avec toute fonction nationale ou académique tel que prévu par le règlement intérieur. Les membres de la CVC ne participent aux travaux du CSN et du congrès qu'à ce titre et sans droit de vote.
- **Article S42:** La commission de vérification des comptes est chargée:
 - de vérifier chaque année civile, en présence du commissaire aux comptes, les documents comptables;

- de rendre compte de cette mission devant le congrès et une fois par an devant la conférence nationale;
- d'alerter si nécessaire le secrétaire général et la conférence nationale.

RAPPEL DU RI

- **Article R25:** La commission de vérification des comptes est élue par le congrès réuni en session ordinaire, au scrutin plurinominal, parmi les candidatures proposées par les **conseils syndicaux académiques**, dans le respect de l'article S41. Chaque **conseil syndical académique** souhaitant proposer des candidats ne pourra le faire que sur la base **des candidatures d'une seule femme et d'un seul homme**, tous deux pouvant être élus. Pour être valables les suffrages devront au plus porter sur 3 noms de femmes et sur 3 noms d'hommes. Leur mandat ne peut être renouvelé qu'une fois. La fonction de vérificateur aux comptes est incompatible avec celle de membre de l'exécutif syndical national ainsi qu'avec toute fonction de trésorier ou de trésorier adjoint académique. Il y a incompatibilité entre l'appartenance à la commission de vérification des comptes et à la commission nationale de contrôle. Sera secrétaire de la CVC le candidat ayant obtenu le plus de voix lors du scrutin. En cas d'égalité de voix, le candidat sera alors désigné par tirage au sort. Le secrétaire de la CVC a voix prépondérante en cas d'égalité de voix au sein de la CVC. Il est chargé de coordonner, d'animer les travaux et de faire connaître les décisions de la CVC. Si un poste d'élue à la CVC devient vacant, le ou la non élue ayant obtenu le plus de voix lors de l'élection par le congrès devient membre de la CVC jusqu'à la fin de la mandature, dans le respect de la parité. ■



L'influence des lieux et des la pédagogie et la

La commission Éducation et Pédagogie du SNPDEN écrivait il y a quelques mois sur la nécessité de décloisonner les disciplines pour donner du sens aux apprentissages. Aujourd'hui, elle s'interroge sur un champ plus large : et si les enjeux se situaient bien au-delà, dans un décloisonnement de la communauté scolaire dans son entier, y compris dans sa dimension spatiale, pour améliorer les apprentissages des élèves ?



Audrey CHANONAT
ESN - Commission Éducation et Pédagogie

Il existe à ce jour de nombreux travaux et recherches sur une grande quantité de professions dans les établissements scolaires. De nombreux articles et revues ont consacré des écrits à la professionnalisation des enseignants, dans une moindre mesure aux personnels de direction. Il existe en revanche moins de développements sur les professeurs documentalistes, les conseillers principaux d'éducation, et encore moins sur les autres personnels. Catherine Reverdy, dans son dossier de veille de l'Institut français de l'éducation (« Écouter les élèves dans les différents espaces scolaires », mars 2021) pointe les travaux de Barthélémy en 2017, Condette en 2013, Foquenoy-Simonnet en 2020, ou encore ceux de Martin-Lavaud en 2017 et Maguet et Panissal en 2019. Ces chercheurs ont travaillé sur la recomposition des rôles et des tâches dans la communauté éducative, et son influence sur la réussite des élèves, liée également à l'usage que ceux-ci font des différents lieux scolaires. Comment fonctionne aujourd'hui un établissement scolaire, et quelle est l'influence de ce fonctionnement sur le bien-être et la réussite des apprenants qui sont confiés à l'institution ?

POUR COMMENCER, COMMENT LES ÉLÈVES INVESTISSENT-ILS LES LIEUX SCOLAIRES ?

Il n'existe pas de définition simple de « l'espace scolaire ». Mazalto et Paltrinieri (2013) évoquent « l'ensemble des lieux dédiés aux différentes formes d'apprentissage des savoirs et de socialisation de celles et de ceux qui les fréquentent ». On est très loin de la simple définition de la salle de classe comme « sanctuaire réservé » du savoir. Il semble nécessaire de prendre en compte aujourd'hui une définition beaucoup plus large, qui comprend les espaces de détente, la cour de récréation, la restauration scolaire ou le centre de documentation. Certains chercheurs mettent en avant une « hiérarchisation » des espaces scolaires (Levrard, 2020), mais tous insistent en général sur le fait que ces lieux sont aussi des espaces sociaux que les élèves s'approprient, comme on s'approprié un territoire. Les élèves sont considérés comme des acteurs territoriaux qui « agissent sur les espaces en fonction de ce qui est laissé à leur disposition »

(Levrard). Les lieux, dans un établissement scolaire, répondent à des normes sociales, politiques, culturelles, et historiques. Partout dans le monde, l'idée a été souvent soulignée que l'architecture scolaire révèle l'image qu'un pays se fait de l'école et de ce qu'elle doit apporter à l'apprentissage des enfants et à la communauté, en lien avec la répartition des tâches au sein d'un établissement. Une étude du CNESCO de 2017 indique que l'équipe enseignante et le personnel de vie scolaire apparaissent comme les plus influents dans les décisions d'aménagement des différentes classes ou bureaux. Mais tous les personnels contribuent à leur échelle au travail éducatif tel que le définissent Kherroubi et Lebon en 2017 : « l'ensemble des tâches et fonctions réalisées par la totalité des agents d'éducation, qui contribuent selon diverses modalités et finalités, à la réalisation du processus de scolarisation en interaction avec les élèves ».

Dans ce contexte, la salle de classe joue bien évidemment encore un rôle fondamental : elle est et reste l'espace principal de l'école. C'est là qu'a lieu la transmis-

organisations scolaires sur réussite des élèves

sion du savoir par les enseignants, que se détermine l'emploi du temps des élèves. Le temps scolaire est rythmé par des coupures, des sonneries, qui autorisent des moments de liberté et des changements entre deux espaces. La salle de classe est centrée sur l'enseignant, le tableau, le bureau qui était autrefois un symbole de pouvoir. On garde encore trop souvent l'idée qu'en pénétrant dans la classe, les élèves entrent dans le « territoire de l'enseignant ». La plupart des salles, même si les lignes ont bougé ces dernières années, se configurent encore selon ce que les chercheurs appellent le « dispositif en autobus » où les élèves sont placés en rang, dans un territoire distinct de celui de l'enseignant. D'autres organisations existent, comme le dispositif « en U » où le partage semble plus effectif (Clerc, 2020). Dans les dispositifs en îlots, les savoirs semblent se démultiplier et se construire mutuellement avec l'aide du professeur. Mais finalement, l'espace de l'enseignant reste peu investi par les élèves. **Nos organisations actuelles ne facilitent que peu la co-intervention et l'interdisciplinarité, donc le rôle actif des élèves.**

Il existe également dans les établissements ce que Loing (2018) appelle « des espaces de transition » : les escaliers, les couloirs, le hall d'entrée. On dénombre encore des lieux d'intimité (les vestiaires d'EPS, les toilettes, l'infirmerie), ceux réservés à la socialisation (la cour de récréation, le foyer, la demi-pension), et enfin les espaces périphériques qui sont les abords de l'établissement et qui présentent une frontière floue avec le quotidien des adolescents. Le temps passé dans ces espaces périphériques est bien moindre que celui passé en cours ; il est pourtant un temps très important que les élèves investissent en termes de socialisation entre pairs. L'enquête du CNESCO de 2017 précise qu'un certain nombre de bâtiments ont été réno-

vés depuis 10 ans, que les constructions se sont améliorées pour permettre un meilleur investissement des élèves, qu'il existe des locaux à disposition de ceux-ci comme les foyers ou les cafétérias dans 70 % des établissements, les lycées professionnels semblant dans ce domaine moins favorisés. Dans les établissements qui en possèdent un, l'internat est un lieu de socialisation essentiel, mais qui reste selon les dernières études cependant difficilement gérable, qui peine à s'imposer comme facteur d'aide à la réussite dans le parcours de l'élève du second degré (Romulus, 2019).

De manière générale, les élèves s'emparent des lieux qui leur sont accessibles et que l'école leur ouvre. Le CNESCO remarque d'ailleurs que cette mise à disposition participe de la perception positive qu'un individu a de sa place dans le système, et favorise la qualité de vie dans

les établissements. **Elle aurait un effet très positif sur la pédagogie et la réussite des élèves.**

On assiste à une recomposition des espaces scolaires depuis 20 ans, qui brouille les frontières entre le scolaire et l'éducatif, et qui marque sans doute durablement « une transformation des cadres et des structures d'encadrement de la jeunesse » (Moignard et Sauvadet 2016). Ce dernier travaille d'ailleurs actuellement autour d'une problématique essentielle : « définir les conditions à partir desquelles ces recompositions produiront des ressources et des espaces démocratiques renouvelés, indispensables à l'émancipation de toutes les jeunesse ». »

Pour autant, l'institution scolaire semble avoir de plus en plus de mal à assumer la principale fonction qui lui est attribuée



À l'école en Suède

par l'État: donner à l'ensemble des élèves les compétences et les diplômes indispensables à chaque individu. Dans ce contexte, les agents de l'état sont chargés d'un poids exorbitant: assurer l'efficacité du fonctionnement de l'institution (Dupeyron, 2013). La recomposition des rôles dont nous avons parlé précédemment a encore trop de mal à mettre en œuvre le fameux « travail en équipe » si souvent évoqué comme la réponse essentielle aux difficultés rencontrées au quotidien. Peu de coopération durable et de réflexivité au final au sein de nos établissements.

Notre fonctionnement scolaire reste encore traversé par de nombreuses contradictions. La structure même du système, fondé historiquement sur un certain nombre de hiérarchisations, se heurte à la volonté affirmée de l'ouverture de l'école inclusive actuelle, contraste entre un idéalisme républicain affirmé qui promeut la mixité et les disparités sociales et scolaires constatées à l'échelle locale.

QUELLES SONT LES MUTATIONS QUI PÈSENT SUR L'EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE DE NOS STRUCTURES ?

S'il existe encore de nombreux obstacles à l'investissement complet des lieux scolaires par les élèves, de profondes mutations ont cependant traversé l'organisation scolaire depuis les années soixante-dix.

La première raison en est l'évolution même de la vision de l'élève. Dans les années 1970, on assiste à un glissement important, où l'on commence à prendre en compte dans l'école les besoins socioaffectifs et culturels qui jusqu'alors n'étaient traités

que dans l'espace social (Fabères, 2017). En 1968 sont créés les premiers foyers socio-éducatifs gérés directement par les élèves, dont les avis sont mis en avant en ce qui concerne les espaces de vie dans les établissements. À la fin des années soixante, l'expression « droit des élèves » commence à apparaître et se développe ensuite largement. Il s'agit bien d'une conséquence de la scolarisation en masse des années soixante et une inflexion de l'évolution sociétale et des mouvements d'éducation populaire investis par l'école. On promeut une conception de l'élève comme « une personne, définie dans la totalité de ses dimensions sociales et biographiques, dans un cadre scolaire dont la référence n'est plus strictement la classe » (Bianchini, 2003).

Les élèves deviennent des usagers du système scolaire, placés par la loi de 1989 au centre du système éducatif (Buisson et Fenet 2008), pour lesquels on commence à tenir compte des conditions de travail dans le milieu familial. La conséquence directe en est l'ouverture aux familles et le renforcement des liens avec elles, ainsi qu'avec les collectivités territoriales. **L'école s'ouvre sur le monde qui l'entoure et n'est plus le sanctuaire intouchable qu'elle était auparavant.**

Dans la veine des recherches en sociologie de l'éducation et des *Childhood Studies*, Louviot, en 2020, convoque la notion d'Agency, c'est à dire « la capacité d'agir en tant qu'individu responsable au sein du système », reconnaissant par-là les enfants et les jeunes comme des acteurs et actrices sociaux autonomes. La socialisation et l'investissement des espaces par les élèves visent à instituer leur participation active et reconnue dans l'expérience

scolaire. Cette participation plus effective implique une renégociation de la forme scolaire, une posture innovante et interdisciplinaire qui « répartit plus horizontalement le pouvoir ». Elle garantit aux enfants et aux acteurs de l'éducation la possibilité d'influer sur leur environnement. **Dans son esprit, on peut aller vers une réorganisation temporelle et spatiale, et une refonte des pratiques pédagogiques, voire une démarche moins centrée sur le savoir que sur l'enfant.** Ce positionnement est bien plus présent dans les écoles anglo-saxonnes qui permettent aux adolescents d'exercer un pouvoir sur cet environnement spécifique. L'Agency ne peut exister que si les élèves participent effectivement à leur vie sociale et deviennent responsables de leurs actions. **Louviot remarque cependant que cette conception est beaucoup plus difficile à mettre en place en France, où le système préexiste et ne permet aux élèves que de s'y insérer et non d'agir en acteur autonome réellement.**

Dans ce cadre, **selon les School Effectiveness Studies, l'effet établissement est désormais reconnu comme une composante essentielle de la réussite** (Dossier Iffé, « Travailler en partenariat à l'école », Lisa Marx et Catherine Reverdy, 2020). **L'espace doit être interrogé sur son sens au regard de la pédagogie et non plus uniquement sur sa matérialité** (Chatelet, 2004). Le chercheur italien Malaguzzi pense même que, après les parents et les enseignants, l'architecture est le « 3e professeur ». Il ajoute que le bâti favorise la réussite dans le domaine de la circulation, de la communication, de l'hébergement. L'espace scolaire est plus ou moins « défonctionnalisé », les bâtiments sont construits pour servir à de multiples usages au service de la communauté tout



Au Japon

entière, voire dans un cadre périscolaire ou extrascolaire. **Le rôle de l'école dans le tissu urbain s'affirme de plus en plus, d'autant que l'évolution actuelle va vers un travail en réseau des établissements. En conséquence, les architectes vont devoir travailler sur la réversibilité des lieux et des espaces, une souplesse et une adaptabilité que l'on n'avait pas connues jusqu'à présent.**

Aujourd'hui, et c'est très net en France, **les nouveaux bâtiments sont conçus dans le souci d'accompagner les réformes mises en place par le gouvernement, mais la plupart du temps il n'est possible que d'essayer de faire concorder les deux, qui réussissent rarement à se rejoindre.** La saturation des espaces scolaires que nous connaissons dans l'hexagone pèse lourdement sur l'organisation de la journée. **La flexibilité nécessaire à la réforme du lycée ne correspond pas à celle des lieux, ce qui pose des contraintes parfois insoutenables.** Il s'agit bien là d'un héritage historique très net et les exemples internationaux sont nombreux.

L'ARCHITECTURE RACONTE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Nombre de bâtiments existants ont été construits entre le XVIII^e et le XX^e siècle et ont évidemment été pensés pour des pédagogies, des publics ainsi que des enjeux sociétaux qui sont bien différents de ceux d'aujourd'hui. Avant 1945, les constructions scolaires ont généralement accompagné celle des États-nations. En France par exemple, les lycées se sont longtemps installés dans des anciens lieux très prestigieux, vitrines du pouvoir de l'état et de l'importance qu'il porte à l'instruction des futures élites de la Nation. La III^e République, à partir de 1882, soutient financièrement la construction des écoles, mais à cette époque l'architecture est centrée autour des mots « ordre », « discipline » avec une écriture très fonctionnaliste du bâti.

Au Portugal, au même moment, les écoles sont conçues comme des lieux d'éducation centrés autour de la transmission des valeurs républicaines, illustrées par l'architecture néoclassique. Les bâtiments reflètent le statut social du maître et l'importance de sa mission civique, les logements de fonction sont placés au centre de la façade de l'école, les matériaux choisis sont des matériaux nobles (clochers à fronton par exemple) qui illustrent des valeurs d'ordre et de hiérarchie dans toute l'Europe.

Au début du XX^e siècle, l'émergence de la tuberculose encourage la création

d'écoles en plein air dans toute l'Europe. La santé publique fait son émergence dans le bâti scolaire, des médecins et des experts sanitaires s'insèrent dans le processus architectural. Les États-Unis et la Californie sont au premier plan de cette nouvelle vague. Les bâtisses scolaires correspondent à des principes pragmatiques dans le mouvement « *Open air Crusaders* ». L'idée est de rendre les élèves bien portants en plein air, heureux, libres, mais aussi d'en faire des travailleurs compétents et des futurs citoyens responsables. Des médecins, des pédagogues, militent pour prendre en compte la lumière, les espaces la couleur et les matériaux. En Allemagne, au tournant du XX^e siècle, est inauguré le modèle pédagogique des « écoles des forêts » (*Waldschulen*), écoles de plain-pied isolées au centre d'un espace vert. Le National-socialisme œuvrera pour le retour à des espaces d'apprentissage stricts et contraints. À partir des années soixante, les pédagogies nouvelles vont participer au renouvellement de l'espace scolaire, aux États-Unis comme dans les pays nordiques. L'*Open Space School* remet en cause l'usage traditionnel de la classe après les apports de la psychologie expérimentale.

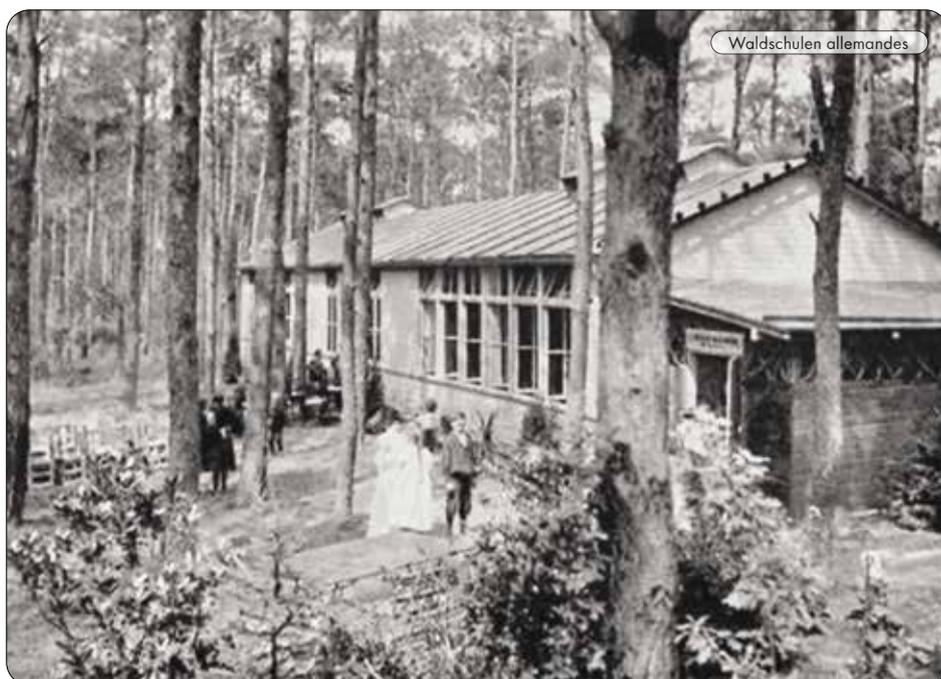
Des différences notables existent alors entre les constructions du premier et du 2nd degré, illustrant la hiérarchie scolaire qui existe dans la plupart des pays. Au moment de la massification de l'enseignement, quand on passe de dizaines à des milliers d'élèves à scolariser, de nombreuses modifications vont avoir lieu. Cette massification oblige à penser des coûts à moindre frais au moment où il faut construire un « collège par jour »

entre 1966 et 1975 en France et ailleurs. La standardisation est donc de mise.

En Grande-Bretagne, à partir de 1944, la loi Butler fait que tous les élèves ont accès à l'enseignement secondaire. Des services d'architecture sont créés dans chaque comté, confiés à des responsables d'éducation. Des plans « type » sont inaugurés sous une autorité centrale, comme on le fera exactement en France dans la même décennie.

Les usages du numérique vont ensuite de plus en plus prendre de la place dans la conception architecturale des établissements. **L'espace devient agent du changement.** De 1950 à 1980 en France, on tente de décroquer les espaces scolaires et d'intégrer les apports de la recherche en éducation. **Il faut dorénavant recenser les besoins des usagers, les attentes des élèves et des enseignants, avant d'entreprendre une réorganisation de l'espace scolaire qui devient prescripteur en lui-même, même si le temps du bâti est souvent plus long que celui des textes. L'école doit permettre une articulation entre l'identité scolaire et l'identité sociale des élèves.**

Dans l'hexagone, cette question revêt une acuité particulière depuis les lois de décentralisation des années 1980. Les collectivités tentent d'insérer l'école dans le tissu urbain, afin de lui donner une place plus particulière. En Grande-Bretagne, l'école a un rôle éducatif et social au sein de la communauté locale et intègre des équipements de loisir et d'étude au service de l'ensemble de la population. Il s'agit du « Responsive design », c'est à dire une approche de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs. Certaines



collectivités territoriales n'entrent cependant pas dans ce jeu et adoptent une politique de standardisation liée au coût des commandes et à des frais supplémentaires jugés parfois inutiles.

En 2007, le gouvernement écossais a lancé l'initiative « *Building excellence* » pour donner suite au remaniement des programmes engagé en 2004. Ce projet a pour but d'explorer la façon dont les nouvelles approches de l'apprentissage pourraient influencer la conception et l'utilisation de l'espace et réciproquement. Il s'agit de « *repenser entièrement la relation entre l'environnement physique et l'apprentissage et des enseignements efficaces* » (Reverdy, 2020).

Les architectes américains, quant à eux, veillent à associer les commanditaires au souci du bien-être au travail des enseignants et du confort des espaces collectifs, ce qui permettrait selon eux de motiver et de fidéliser les enseignants. **L'espace est pensé comme partie prenante de la pédagogie.** En Écosse, on met en place des salles flexibles, adaptées au développement des aptitudes quotidiennes, ce sont des salles sensorielles, des zones de calme par exemple.

Beaucoup de pays comme la Grande-Bretagne, les États-Unis, la Norvège, l'Espagne, l'Italie ou encore le Japon **se posent comme priorité la capacité de l'architecture à stimuler et à favoriser les apprentissages.** Ils intègrent parfois des atriums, des auditoriums, des zones de travail en petits groupes. **L'école doit**

constituer un lieu de vie inséré dans son environnement urbain et social.

Poupeau et Moreau en 2020, dans une expérimentation portant sur 10 collèges de Loire-Atlantique, déterminent quatre paramètres qui influencent le climat scolaire et la réussite des élèves : « **le climat pédagogique** (la classe), **le climat éducatif** (les espaces collectifs), **le climat social** et **l'implantation de l'établissement dans son territoire** ». Selon ces auteurs « *un bon climat scolaire relève de la prise en compte de toutes les dimensions des élèves, c'est à dire qu'ils sont à la fois des élèves, des adolescents, des citoyens, ainsi que d'une volonté de l'établissement de décloisonner l'institution scolaire et d'inciter les personnels à dépasser leurs fonctions statutaires (notamment les enseignants) pour interagir avec les adolescents sur le plan éducatif, (participer à des activités extrascolaires par exemple) et dans une dimension citoyenne (s'investir dans le vivre ensemble)* ». (cité dans Reverdy, Ifé)

Depuis dix ans, la mode du partenariat pénètre elle aussi l'espace scolaire. Elle est traditionnellement associée à l'idée d'une ouverture de l'école sur son environnement. On reconnaît aux divers partenaires la légitimité d'intervenir dans l'école et cela se traduit dans l'espace scolaire, dans l'aménagement des bâtiments, qui tendent vers une école inclusive et innovante. On va désormais vers des écoles au bâti moderne et modulable pour s'adapter à des usages multiples, pédagogiques et sociaux (CNESCO,

2017). L'école est devenue selon Bianchini (2003) un « champ social comme un autre » ; elle n'est plus un sanctuaire comme elle l'était historiquement pour le 2nd degré. Même si la dimension de l'enceinte scolaire reste présente, l'école n'a plus le monopole de la diffusion de savoirs et de l'encadrement des jeunes pendant le temps scolaire.

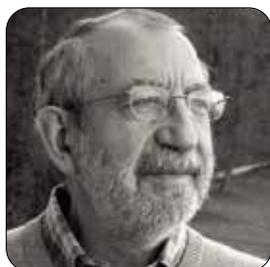
Certains auteurs, comme Marchand en 2004, tendent à dire que « *la salle de classe s'écarte du modèle rectangulaire traditionnel, elle n'a plus souvent de porte et se déforme* ». Sans doute risque-t-elle de se dissoudre dans d'autres espaces car « *l'école de demain n'aura vraisemblablement plus besoin de classe* », n'hésite-t-il pas à affirmer. **L'école passera-t-elle de bâtiment à vocation scolaire à un espace d'apprentissage, cadre dans lequel tout bâtiment pourrait devenir un lieu scolaire ? Cette question relance le débat sur la place de l'école dans la société, de plus en plus en relation avec son environnement social et urbain, qui s'intègre dans son territoire et s'articule avec la politique de la ville.** Cette évolution demande de bien connaître l'histoire de l'architecture, associée à celle de l'histoire de l'école et des missions qui lui sont assignées. Dans tout projet d'architecture scolaire les conditions matérielles doivent être conçues en fonction des processus d'apprentissage, éclairés par la recherche en éducation, pour favoriser un objectif prioritaire à la réussite de tous les élèves. C'est un sujet passionnant, bien loin d'être tranché encore. ■



Architecture scolaire et bien-être

Entretien avec Maurice MAZALTO

Ingénieur de formation, proviseur honoraire, Maurice MAZALTO s'est toujours intéressé à la lecture, à l'analyse et à l'écriture des interactions entre l'architecture scolaire, le bien-être et la réussite éducative. Il est encore aujourd'hui mobilisé comme expert et conseiller auprès de collectivités ou d'établissements des 1^{er} et 2nd degrés.



Maurice MAZALTO

férentes collectivités, le Ministère, donc, s'est de nouveau intéressé au bâti scolaire. Les réflexions se sont menées spécifiquement au travers du concept « Archiclasse » (<https://archiclasse.education.fr/>).

Dans un premier temps, « Archiclasse » s'est mis à réfléchir uniquement sur la manière dont les espaces scolaires peuvent évoluer avec le numérique et, dans un deuxième temps, il s'est agi d'étendre cette

réflexion à la totalité de l'école et du bâti scolaire. Et, comme il n'y n'avait pas de compétence particulière au sein du Ministère, il a été décidé de faire appel à des écoles de design, qui ont initié la réflexion autour des espaces scolaires. C'est ce que je développe dans la partie mise à jour de mon ouvrage*. Dorénavant, un nombre certain de personnes réfléchissent à la manière dont les espaces scolaires vont évoluer dans les années à venir.

DIRECTION : selon vous, la réflexion sur les espaces scolaires est-elle récente ? Cette réflexion est-elle plus présente aujourd'hui qu'avant ?

C'est une réflexion qui prend effectivement de l'importance, et plus maintenant qu'au paravant. Pendant très longtemps, en effet, les espaces scolaires ont été ignorés ou oubliés : ce n'était pas forcément très important, mais lorsque le concept de « climat scolaire » est intervenu, un certain nombre de personnes se sont intéressées à leur importance et au fait d'intervenir à ce sujet. Le deuxième point qui a accéléré la prise en considération des espaces scolaires, c'est l'introduction du numérique. Celui-ci bouscule totalement la façon d'enseigner et le Ministère qui, pendant très longtemps, avait délégué les espaces scolaires, soit en création, soit en amélioration, aux dif-



DIRECTION : vous évoquez l'introduction du numérique comme élément accélérant la réflexion sur le bâti. Peut-on estimer également que la vision de l'élève, comme acteur plus présent de l'environnement éducatif, est un élément qui a bouleversé la vision du bâti scolaire ?

Pour retracer un peu l'histoire on peut aussi indiquer que les matérialisations scolaires sont des partis pris éducatifs des collectivités. Ainsi, à titre personnel, je suis membre d'un jury auprès d'une collectivité pour évaluer les travaux d'architecte pour la réhabilitation d'une école. J'ai donc regardé si les réponses des architectes et les choix qui allaient en être faits sont bien le résultat de concepts éducatifs, de volontés éducatives, de la part de la collectivité territoriale. Ce qui veut dire qu'une école, un bâti scolaire, ce n'est pas une finalité en soi, c'est quelque chose qui est le résultat de parti pris et de volontés éducatives. Cela signifie, à mon avis, que l'on n'a pas à se soucier fortement de savoir si l'élève ou les élèves vont investir des locaux mais plutôt à savoir et à réfléchir pour estimer si ces locaux correspondent aux demandes des élèves et des adultes qui sont présents et qui « habitent » ces lieux et si ces demandes vont pouvoir favoriser le bien-être et la réussite.

Les locaux scolaires ne changeront jamais, selon moi, la pédagogie des personnes qui y travaillent. Ils peuvent soit la favori-

ser soit, au contraire, créer du mal-être. La manière dont une cour de récréation, dont une agora ou un couloir de circulation, un self ou les différents espaces qui sont présents, vont interagir ou générer chez les personnes qui les fréquentent soit du bien-être - qui est une situation qui favorise l'apprentissage -, soit du mal-être, lui générateur provoquant des dysfonctionnements, comme des bousculades, par exemple.

Il me semble essentiel de « lire » un espace scolaire. Personnellement, lorsque je vais dans un établissement scolaire, j'essaie d'adopter une « lecture » sur la fonctionnalité de l'espace considéré. Cet espace répond-il à la demande pour laquelle il a été réalisé ? Et y répond-il correctement, partiellement ou pas du tout ?

Il s'agit donc de savoir comment les élèves vont vivre un espace considéré qui n'est, lui, pas une fin en soi. Et la meilleure manière de procéder est donc d'interroger et de demander leur avis aux élèves et aux usagers. Il est ainsi essentiel d'interroger véritablement les élèves sans forcément passer par le filtre de travaux de chercheurs. Les réponses des élèves sont, à ce sujet, tout à fait éclairantes et pourvoyeuses d'idées.

Il est possible, en interrogeant véritablement les élèves et en tenant compte de leur réponse, de mettre en place, sans forcément des dépenses très importantes,

des modifications des espaces profitables à tous.

DIRECTION : pouvez-vous nous donner des exemples précis sur ces réalisations possibles, en fonction des demandes et suggestions des élèves ?

J'avais dû, par exemple, travailler sur les espaces récréatifs, au sens large du terme, c'est-à-dire durant tous les temps qu'il peut y avoir « en dehors de la classe traditionnelle ». J'avais ainsi sollicité les élèves d'élémentaire ou de collège ou de lycée sur ce qu'ils souhaitaient faire pendant ces moments durant lesquels ils n'avaient pas cours à proprement parler au sein d'une classe. Pour répondre aisément à ces envies d'élèves, et par exemple ici, celle « d'échanger entre eux », nous avons souhaité mettre en place des lieux de parole, des lieux d'échanges, des lieux dans lesquels les élèves vont pouvoir, soit avec un ami, soit en groupe, pouvoir répondre à cette demande. Bien évidemment, les réponses fluctuent selon les gens ou les âges ; il faut donc envisager d'installer des territoires qui correspondent plus spécifiquement à telle ou telle demande mais tout en se prémunissant de ne pas fermer ces espaces aux autres. Il faut convenir, en parallèle des aménagements, d'un mode d'emploi afin que tout le monde puisse trouver sa place, que cela ne soit pas une cour de récréation occupée trop majoritairement par les garçons, comme nous avons pu le voir parfois trop fréquemment dans de nombreux établissements. Une deuxième réponse très fréquemment indiquée, c'est celle du souhait émis par les élèves d'avoir de la végétalisation dans ces lieux d'échanges. Il faut donc réfléchir, avec les professionnels, à mettre en place un certain nombre de réponses qui font entrer la nature, soit avec des jardins, soit avec des natures vivantes. C'est donc une multitude de possibilités envisageables qu'il est possible d'imaginer pour répondre aux utilisateurs et donc aux enfants.

J'ai, en parallèle, systématisé l'entretien avec les adultes afin de mettre en place des solutions qui soient collectivement partagées et, à ma grande surprise, ce sont souvent des réponses très homogènes entre les élèves et adultes que j'ai obtenues.

DIRECTION : cela signifie donc que, dans les enquêtes que vous avez pu mener, les avis des adultes et des élèves convergent très fréquemment ?

Oui, effectivement ! Même s'il y a parfois des divergences, notamment chez les





adultes, chez qui on trouve fréquemment le souci de la sécurité, celui de pouvoir, en tout temps et en tout lieu, porter le regard sur les élèves; mais il est tout de même possible d'apporter, par exemple, de la végétalisation tout en autorisant le regard de l'adulte. Ce sont ainsi des réponses pragmatiques que l'on peut opérer dans l'espace scolaire, avec le souci également de l'évolutivité de celui-ci. Je pense notamment à l'exemple d'un proviseur arrivé dans un lycée et qui fait le constat rapide d'une cour non

équipée et sans aucun aménagement. Il a consulté les élèves du CVL, a construit un projet avec eux et a fait une proposition chiffrée à la collectivité et a, très rapidement, pu obtenir des aménagements immédiats pour une végétalisation des espaces qui a modifié considérablement la circulation et l'appréhension de la cour de récréation par les élèves. On a un résultat qui rend service et qui apporte du bien-être aux élèves: c'est ce type de démarche qui est particulièrement intéressante!

DIRECTION : les réflexions sur les espaces scolaires concernent-elles les établissements pour qui la réputation, alliée à l'histoire, propose déjà une image très favorable ?

Selon moi, aucun établissement ne peut échapper à ce type de réflexion parce que même ces établissements, à l'héritage historique particulièrement présent, accueillent tous des élèves, accueillent tous des adultes et cette démarche globalisante sur le bien-être peut également être menée en leur sein. De la même façon, on peut considérer que la mise en place d'une démarche qui se préoccupe du bien-être ou du mal-être des élèves ou des usagers en général est un moteur particulièrement puissant sur le climat scolaire. Cette démarche même, comprenant consultations, enquêtes, propositions et prise en considération des différents avis est aussi ce qui infléchit le climat d'un établissement, avant même les réalisations concrètes et les aménagements qui seront souvent différés dans le temps et qui ne bénéficieront pas nécessairement aux usagers consultés.

DIRECTION : comment les designers et les pédagogues peuvent-ils allier leurs compétences pour penser des espaces scolaires plus soucieux du bien-être ?

Cela me semble d'autant plus nécessaire que les designers n'ont pas ce souci nécessairement éducatif que peuvent avoir les pédagogues. Il faut donc que tous ces personnages, équipés de toutes ces compétences, puissent s'asseoir autour d'une table afin de proposer des solutions les



CONCEVOIR DES ESPACES SCOLAIRES POUR LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE

La première édition du livre, paru en 2017, a démontré l'influence de l'architecture scolaire pour faciliter la transmission des connaissances, cultiver des relations apaisées, favoriser le plaisir d'apprendre grâce au bien-être de tous. Mais aujourd'hui, notre démarche doit être actualisée car les espaces scolaires sont modifiés en profondeur pour répondre aux nouveaux défis, notamment: protéger les élèves et les adultes de la pandémie de coronavirus toujours active, s'adapter à l'irruption en force de l'outil numérique qui s'impose à tous les niveaux, lutter contre le réchauffement climatique en remplaçant le macadam par de la végétation vivante.

plus favorables. Il faut allier les designers les pédagogues et les responsables des collectivités. C'est ce triptyque qui est le plus efficace.

DIRECTION : en ces temps de pandémie, le numérique, on le voit, a pris une place tout à fait considérable dans les modalités de transmission et d'enseignement. Jusqu'où peut-on imaginer l'impact des modifications spatiales qui en découlent ? Peut-on envisager une reconfiguration de l'espace même de « la classe » ?

Le numérique, il faut s'entendre, doit être cet outil dont on doit véritablement se servir. Il ne peut être juste un élément sans incidence sur la pédagogie, il doit ainsi être pris comme un outil pleinement pédagogique et peut être, alors, utilisé dans des petits espaces, y compris de circulation ; on peut imaginer qu'il y ait des modifications des rapports aux savoirs et des modalités de transmission des savoirs car les élèves deviennent davantage acteurs de leur formation et les lieux dans lesquels vont se dérouler ces formations sont mul-

tipliés. Le numérique permet en outre le pluralisme des espaces et certains lieux, qui étaient parfois délaissés, peuvent être réinvestis grâce au numérique.

La reconfiguration de la classe, grâce au numérique, est également tout à fait envisageable ! Il est ainsi possible d'installer des tables et des chaises mobiles, sur roulettes, qui permettent ainsi de modifier la configuration « en autobus » de la classe, de créer des lieux modulables dans lesquels l'enseignement va radicalement changer et dans lesquels on va pouvoir travailler en petits groupes, ou s'isoler, etc.

DIRECTION : l'adaptabilité des lieux scolaires paraît d'autant plus incontournable que l'on se trouve confronté à des modifications des organisations importantes, par exemple dans la prise en compte des parents au sein des EPLE.

Historiquement, les parents je dois l'avouer, sont « mal aimés » à l'école et les éducateurs ont souvent considéré la venue des parents avec beaucoup de réticence.

Alors, je crois que si l'on veut apporter des réponses qui soient liées à ce constat, il faut pouvoir installer des halls d'accueil qui proposent une transition entre l'extérieur, la vie de la cité, et l'intérieur, la vie de l'établissement ; c'est à dire qu'il faut pouvoir réfléchir à la réception des parents, sans les faire rentrer intégralement dans l'école.

Deuxièmement il faut aussi se rappeler que les parents ont tout de même des droits, et il paraît essentiel, par exemple, qu'ils puissent disposer d'une salle avec une entrée – pourquoi pas indépendante – afin qu'ils puissent exercer leur rôle et les droits dont ils disposent. ■



* CONCEVOIR DES ESPACES SCOLAIRES POUR LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE, Maurice MAZALTO, préface d'Éric PIOLLE, maire de Grenoble. Éd. L'HARMATTAN, Édition actualisée en septembre 2020.

Gouvernance et encadrement



Pascal BOLLORÉ
Secrétaire général adjoint

APRÈS LE GRENELLE DE L'ÉDUCATION DES RÉFLEXIONS DU SNPDEN-UNSA

La gouvernance et l'encadrement ont fait l'objet de deux ateliers du « Grenelle de l'éducation », en décembre 2020 et janvier 2021, auxquels le SNPDEN-UNSA a participé, es-qualité et au titre de représentant de sa fédération.

Parmi les propositions émises, plus spécifiquement pour le second degré, il est à noter celles-ci, pour l'atelier « Gouvernance » :

- Évolution de certaines instances de l'établissement, hors conseil d'administration, par regroupement, dans un objectif de simplification ;
- Désignation au sein de chaque collectivité d'un référent unique pour l'établissement ;

- Extension du recrutement des enseignants sur la base de postes à profils ;
- Création de décharges spécifiques destinées aux enseignants pour assurer, après formation, des missions relevant de la « gouvernance » de l'EPL. Missions pouvant faire l'objet d'indemnités particulières et de prise en compte dans leur carrière ;
- Révision du PPCR pour sortir des promotions actuellement essentiellement basées sur l'ancienneté.

En ce qui concerne le domaine « encadrement », d'autres réflexions ont été évoquées :

- Offrir aux enseignants des stages d'immersion auprès de chefs d'établissement ;
- Définir des missions rémunérées, non strictement pédagogiques, dans l'EPL ;
- Développer des « fonctions mixtes » préparant à l'encadrement intermédiaire ;
- Maîtriser et promouvoir les postes de « faisant fonction » ;
- Encadrer et évaluer davantage les postes à responsabilité particulière pour les enseignants, comme supports opportuns d'expression et de détection des qualités de cadre ;
- Ouvrir plus largement l'accès aux emplois d'encadrement par voie de détachement pour les personnels ayant fait fonction ;
- Rééquilibrer les voies d'accès aux fonctions d'encadrement (concours, LA, détachement) ;
- Amortir le « choc » de la prise de fonction pour les chefs d'établissement et les inspecteurs territoriaux ;
- Aider les intéressés à s'installer dans leur nouvel environnement ;



- Réviser le principe d'une rémunération des chefs d'établissement exclusivement indexée sur la catégorie d'EPL (meilleure prise en compte de la complexité).

Par ailleurs, dans d'autres ateliers ce sont parfois des sujets propres aux personnels de direction qui ont pu être évoqués. Il semble en être ainsi de celui consacré à l'autonomie qui – sans vraiment traiter cette question, pourtant fondamentale – s'est intéressé à celle du recrutement des personnels de direction mais aussi à leur rémunération, notamment en proposant de revoir l'indexation salaire/taille des établissements.

S'agissant du recrutement est évoquée, comme dans d'autres ateliers, l'idée de proposer à des enseignants volontaires des « missions » relevant de la direction d'un établissement.

Si, au moment d'écrire cet article, la synthèse générale des propositions du Grenelle de l'éducation n'est pas connue, il est à noter que certaines des propositions émises par ces différents ateliers rejoignent les réflexions et les positions exprimées par le SNPDEN.

« Gouvernance », « encadrement » : deux dimensions d'une problématique plus globale

Pour autant, si les thématiques « Gouvernance » et « Encadrement » ont tout leur sens, le SNPDEN-UNSA considère qu'en ce qui concerne l'EPL, ces questions ne peuvent être dissociées.

Et, préalablement à celles-ci, il nous paraît indispensable de s'interroger sur la place, le rôle, les missions et le fonctionnement de l'établissement public local d'enseignement, dans le paysage éducatif français et ses évolutions depuis son apparition il y a 35 ans, mais aussi sur le modèle qu'il peut représenter dans l'organisation administrative française elle-même.



La question centrale de l'autonomie de l'EPL

Création originale, voire audacieuse, des promoteurs de la décentralisation du début des années 1980, l'établissement public local d'enseignement se voit doté, par les textes qui le fondent, d'une large autonomie. Pourtant, celle-ci est immédiatement relativement entravée par des pratiques tendant à en limiter la portée. Le naturel du contrôle a priori, quelles qu'en soient les formes, estompant rapidement l'audace initiale de confier à un conseil d'administration un large domaine de compétences. Il est d'ailleurs assez curieux, aujourd'hui, que d'aucuns voient dans les limitations à l'usage de l'autonomie, une quelconque « autocensure » que pratiqueraient les collèges et les lycées !

Dès lors, l'organisation administrative territoriale actuelle est-elle encore pertinente ? Pour libérer une autonomie de l'établissement public, pourtant prévue par la législation et la réglementation dès 1985, mais



Quelles missions pour l'EPLÉ, 35 ans après sa création ?

Ceci pose évidemment la question des missions confiées à l'EPLÉ et renvoie inévitablement à la « Charte des pratiques de pilotage » qui, 14 ans après sa rédaction, n'a toujours pas fait l'objet d'une actualisation, bien que les questions primordiales qu'elle abordait, le demeurent pour l'essentiel.

Après cette (trop) longue période il est à nouveau indispensable de rappeler « le cadre des missions des EPLÉ, échelon de base de l'organisation de l'enseignement public du second degré », de préciser « les méthodes, les procédures et les pratiques favorisant les interactions entre l'établissement public local d'enseignement, le ministère et ses services déconcentrés et la collectivité territoriale de rattachement ».

sans cesse entravée, faut-il encore maintenir l'échelon administratif départemental, ne faudrait-il pas à la place des rectorats des agences régionales de l'éducation et mieux encadrer l'action des collectivités territoriales ?

Pourtant, malgré certaines entraves à son autonomie, l'EPLÉ est devenu durant cette longue période, au sein de son territoire, non seulement l'acteur essentiel de la mise en œuvre des politiques éducatives mais aussi d'un certain nombre d'autres missions qui se sont agrégées au fil du temps, donnant certes tout son sens à l'expression « guichet unique », mais l'éloignant parfois de sa mission principale.

En revanche, ces deux dernières années ont vu, tout au moins en lycée, une demande d'un renforcement de l'autonomie pédagogique, par l'institution elle-même, dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme. L'aboutissement de celle-ci conduisant de fait à des situations extrêmement différentes selon les établissements, en fonction des choix auxquels ils ont pu procéder et qui influent sur leur organisation et leur fonctionnement.

PREMIER PRINCIPE : RECENTRER L'EPLÉ SUR SES MISSIONS D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉDUCATION

LE CONSEIL PÉDAGOGIQUE

1. RENFORCER LES MOYENS DU PILOTAGE PÉDAGOGIQUE

L'objectif est de permettre à l'établissement de développer une politique pédagogique efficace grâce aux instances et aux outils dont il dispose.

Conformément à l'article L.421-5 du Code de l'éducation, le conseil pédagogique, institué dans chaque établissement, a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs et de préparer la partie pédagogique du projet d'établissement.

Si le conseil pédagogique créé en 2005 pouvait encore faire débat dans certains établissements en 2007, il est aujourd'hui entré dans le fonctionnement normal des collèges et des lycées. Dans quelques situations d'établissements où règnent encore et toujours de très fortes tensions, si parfois le nom est refusé, l'usage est ce-

pendant établi au travers d'instances de concertation de même nature.

Dans la réalité de son fonctionnement, le conseil pédagogique est bien une instance de concertation ressentie d'autant plus positivement qu'elle demeure « consultative ». Comme pour toutes les instances de l'établissement, y compris celles ayant une compétence décisionnelle, la dimension « production » - est ici évoqué le projet d'établissement - est essentiellement virtuelle.

Il en est d'ailleurs de même s'agissant, dans le paragraphe suivant, de « l'articulation » que devrait mettre en œuvre le conseil d'administration entre le « projet d'établissement » et le « contrat d'objectifs ».

Si le conseil pédagogique ne fait plus, ou que peu, débat aujourd'hui, peut-être d'autres organes consultatifs sont-ils à imaginer, pour les plus grosses structures sur le modèle d'un conseil scientifique, permettant d'associer des partenaires extérieurs pour sortir du risque d'endogamie ?

LE CONTRAT D'OBJECTIFS

Le conseil d'administration de l'établissement doit articuler le projet d'établissement avec le contrat d'objectifs conclu entre l'établissement et l'autorité académique. Dans l'un et l'autre, il sera fait une place centrale à des objectifs portant sur la réussite scolaire des élèves.

À noter, en ce qui concerne ce dernier, le caractère quelque peu spéculatif de sa dimension « contractuelle ».

Il s'agit de fait d'une démarche à la conclusion unilatérale : l'autorité académique arrête les objectifs qu'elle assigne à l'établissement !

Le contrat est bien « léonin » comme nous l'avons écrit dès la parution du texte.

En refusant qu'il soit un contrat d'objectifs et de moyens - a minima, quant aux modalités d'attribution de ces derniers, pour surmonter le reproche d'atteinte au principe d'annualité budgétaire, surtout invoqué par l'État et d'ailleurs moins par les représentants des collectivités (tout au moins les Régions, par l'entremise de l'ARF) - il n'a jamais véritablement acquis de légitimité aux yeux des différents acteurs de l'établissement. Il en résulte une adhésion faible et une efficacité qui l'est autant.

Pour le SNPDEN, seule la démarche de contractualisation tripartite, dont il a été l'un des concepteurs, permettrait de construire cette légitimité, en associant les collectivités dans une démarche de « triangulation fonctionnelle » - État/Collectivité/EPLE – « dans le respect mutuel et réciproque du principe constitutionnel de libre administration des collectivités territoriales et de celui de l'autonomie de l'EPLE », comme nous l'écrivions dès 2009: « Sans être la solution miraculeuse qui résoudra toutes les contradictions dans lesquelles nous sommes enfermés depuis plusieurs décennies, la convention tripartite est une réponse pragmatique imaginée par le « terrain » pour répondre aux besoins d'aujourd'hui. Les EPLE sont devenus le lieu où les politiques publiques rencontrent leurs bénéficiaires et peuvent trouver une cohérence d'ensemble ».

Le texte d'orientation adopté par le congrès d'Avignon en 2015 (voir texte en annexe) reste, en ces domaines, d'une totale actualité en ce qui concerne notamment le contenu de ce que devrait être une véritable contractualisation associant tous les acteurs.

LES ÉVALUATIONS ET LE RAPPORT ANNUEL

L'établissement évalue et rend compte régulièrement des progrès accomplis à travers le rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement et ses conditions matérielles de fonctionnement, adressé à l'autorité académique.

Le rapport annuel, premier outil d'évaluation des pratiques de l'EPLE, est un outil dont le cadrage est laissé à l'initiative locale. Il a naturellement évolué au fil des années et est souvent devenu un document qui va traduire, par delà la seule dimension pédagogique qui en constituait le fondement réglementaire, la vie d'un établissement durant une année dans nombre de domaines pédagogiques, certes, mais aussi éducatif et matériel. Si le rapport annuel a trouvé sa place à l'interne, il reste finalement assez ignoré des acteurs extérieurs.

Dans le cadre de la réflexion menée sur la simplification, en lien avec l'évaluation des établissements, il est indispensable de s'interroger sur le sens de ce rapport annuel dans l'ensemble de procédure. Et, au-delà, l'évaluation elle-même des EPLE tous les 5 ans, interroge quant à son ar-

ticulation avec les procédures existantes, outre le rapport annuel: diagnostics, projet d'établissement, contrat d'objectifs, etc. Les processus à engager et les outils d'assistance nécessaires qui sont soit à réviser soit à créer, doivent conduire à une véritable rationalisation et simplification. C'est tout le sens de la proposition du SNPDEN-UNSA sur la simplification des procédures (voir document).

INDICATEURS, AUTONOMIE ET CONTRÔLE

Le ministère et les autorités académiques accompagnent l'EPLE et ses personnels dans cette démarche en proposant une aide méthodologique pour la réalisation d'outils et d'indicateurs de performance, en globalisant les moyens accordés dans le respect de l'autonomie, en privilégiant la confiance et le contrôle a posteriori.

Cet objectif noblement affiché dans la Charte des pratiques de pilotage reste cependant encore à mettre en œuvre. Certes, les relations entre EPLE et autorités académiques ont évolué sur cette période, mais elles demeurent marquées par une approche très bureaucratique.

MUTUALISATION, MUTUALISATIONS ?

Dans le cadre d'un territoire pertinent, départemental ou infradépartemental, comme le bassin de formation, les établissements proposent des actions de coopération portant sur l'harmonisation de l'offre de formation, l'orientation des élèves et la mise en œuvre d'un pilotage pédagogique partagé avec l'appui des corps d'inspection territoriaux.

Cette modification de l'approche de l'institution s'est-elle traduite dans les faits ?

Certaines tentatives de création de réseaux d'établissements ont pu être impulsées par des recteurs. Souvent, leur départ a eu pour conséquence l'abandon de l'expérience sans qu'elle ne soit réellement évaluée.

Plus récemment, la réforme du lycée engagée en 2018, qui supposait de pouvoir développer des relations entre établissements pour assurer une meilleure accessibilité des « spécialités », aurait pu permettre une évolution des relations entre ceux-ci, si les complexités d'organisation des em-



plis du temps n'avaient rapidement porté atteinte aux meilleures volontés.

N'ont également pu aboutir les projets – sous différents statuts juridiques – de réseaux d'écoles associées à leur collège qui paraissent, pour le SNPDEN-UNSA, constituer une évolution positive, dans le sens des établissements multisites qu'il soutient depuis près de 15 ans. L'interrogation sur la taille critique d'un EPLE reste encore d'actualité.

Développer la mutualisation de missions, sur la base de la répartition de celles-ci entre établissements, pourrait être une piste à analyser, sous la condition que chaque établissement concerné soit doté des moyens d'y faire face et que les directions y trouvent le bénéfice d'une reconnaissance de ce qui constitue une charge supplémentaire.

Pour autant, les lycées ayant des formations d'enseignement supérieur ont dû, dès 2015, développer par voie de convention – dans le cadre de la loi ESR faisant obligation aux étudiants de BTS et de CPGE d'être, en parallèle, inscrits à l'université – des partenariats avec les établissements d'enseignement supérieur notamment au sein de leur territoire. La mise en œuvre s'est faite dans des conditions pas toujours aisées, révélant des pratiques territoriales très hétérogènes qui, malheureusement, perdurent. C'est notamment le cas en ce qui concerne les engagements de reversements des universités vers les lycées d'une part des droits de scolarité pour la gestion, à leur place, des dossiers des étudiants... Si aujourd'hui le système de double affiliation fonctionne plutôt bien pour les étudiants de CPGE, il n'en est cependant pas de même pour ceux de BTS.

INSTANCES DE L'EPLE : LA COMMISSION PERMANENTE

Le ministre de l'éducation contribuera à l'allègement des procédures de décision au sein de l'EPLE.

Lorsque la commission permanente a reçu délégation du conseil d'administration à cet effet, elle doit exercer l'intégralité de ses attributions et veiller, par ses débats, à alléger les travaux du conseil, afin que celui-ci se concentre sur les sujets majeurs et les décisions les plus importantes.

La commission permanente n'a, de fait, jamais trouvé sa place dans le fonctionnement de l'EPLE. Instance chargée d'instruire un certain nombre de domaines relevant du



conseil d'administration, elle n'a jamais été qu'une « répétition » du conseil lui-même.

Pour autant, la situation n'est pas la même lorsqu'elle a reçu délégation puisqu'elle exerce alors une compétence décisionnelle. En cela, elle se rapproche de mandats plus anciens du SNPDEN sur un « bureau » émanation du conseil d'administration.

Les dernières évolutions réglementaires modifiant le code de l'éducation, à effet au 1^{er} septembre 2021, font disparaître le caractère obligatoire de la commission permanente. Celle-ci n'est créée que par une décision du conseil d'administration **qui, dans le même temps, arrête les compétences qui lui sont transférées.**

JOURNÉES THÉMATIQUES

2. INTÉGRER LES JOURNÉES THÉMATIQUES DANS LA POLITIQUE ÉDUCATIVE

Le programme prévisionnel des journées et semaines à thème fait l'objet d'une publication au BO, en début d'année scolaire. Le conseil d'administration de chaque EPLE se prononce sur les conditions de mise en œuvre de ce programme, conformément aux priorités de l'action éducative et de celles du projet d'établissement.

Ce point correspondait à une priorité au moment de la rédaction de la Charte. Sans doute a-t-il cessé de l'être lorsque ces journées se sont multipliées à l'envi ren-

dant leur suivi difficile sinon impossible. Les établissements les retiennent en fonction de leur priorité.

MULTISITES ET TAILLE CRITIQUE DES ÉTABLISSEMENTS

3. ENGAGER UNE RÉFLEXION GLOBALE SUR L'EPLE

Conduire une politique ambitieuse pour la réussite des élèves implique que l'EPLE atteigne une taille suffisante. Le ministère dotera, dans les 3 ans, tous les EPLE de 3^e catégorie d'une équipe complète de direction comportant un chef d'établissement, un personnel de direction adjoint et un gestionnaire. L'autorité académique, en concertation étroite avec les collectivités concernées et les établissements, mènera parallèlement une réflexion sur l'évolution du réseau des EPLE en tenant compte de l'aménagement du territoire. Cette réflexion devrait conduire à une restructuration des EPLE. Les plus petits d'entre eux, évoluant en unités pédagogiques de proximité, seront rattachés à un EPLE-support qui sera doté d'une équipe de direction complète et d'un pôle administratif renforcé. Le chef de l'établissement-support dispose d'un correspondant dans chacun des sites. Ce correspondant peut être, selon les circonstances, soit un personnel de direction adjoint, soit un conseiller principal d'éducation, un enseignant ou un cadre administratif.

L'engagement relatif à la dotation d'une équipe de direction complète pour tous les établissements de 3^e catégorie a été globalement réalisé.

En revanche, la question des établissements multisites demeure. Certes, et souvent malgré l'opposition des élus territoriaux, un certain nombre de très petits établissements (d'un effectif en général inférieur à 100 élèves), ont fusionné avec d'autres de taille à peine plus importante, mais les opérations les plus spectaculaires ont parfois été celles de la fusion de 2 établissements de 4^e catégorie. L'objectif n'était pas celui-là et peut légitimement interroger sur la nécessité de créer des structures aussi importantes d'où disparaît la dimension de gestion de proximité. Par ailleurs, l'impact sur les postes de direction n'est pas négligeable.

Enfin, la réflexion sur les établissements regroupant autour d'un collège les écoles de son secteur, engagée à plusieurs reprises sur la période semble désormais totalement bloquée.

DEUXIÈME PRINCIPE : SIMPLIFIER ET SECURISER LE FONCTIONNEMENT ADMINISTRATIF DE L'EPL

LES ENQUÊTES

4. RÉGULER LES PROCÉDURES D'ENQUÊTES

Les services administratifs du ministère mobiliseront systématiquement les sources administratives dont ils disposent afin de limiter l'envoi d'enquêtes dans les établissements et de réduire leur complexité. Chaque fois que cela est possible, les enquêtes par sondage sont préférées aux enquêtes exhaustives.

Toute enquête nationale ou académique doit figurer dans le programme annuel d'enquêtes. Il n'est procédé à aucune enquête auprès des établissements scolaires qui n'ait obtenu le visa préalable du secrétaire général ou du directeur général compétent du ministère ou du recteur d'académie. Toute enquête non assortie d'un tel visa est considérée comme facultative.

Si une nette amélioration s'est produite du côté des enquêtes nationales, notamment celles de la DEPP – et l'évolution SIVIS/SIGNA en aura été un bon exemple – la situation est davantage contrastée au niveau territorial.

FLUX D'INFORMATIONS

5. MAÎTRISER LES FLUX D'INFORMATIONS

L'usage du courrier électronique entre les services centraux et déconcentrés du ministère et les EPLE permet une meilleure interactivité, à condition de ne pas saturer les secrétariats administratifs des EPLE, destinataires de l'ensemble des messages des services déconcentrés.

Les recteurs mettront en application une charte de qualité permettant de restreindre cette communication à l'indispensable.

Le dispositif actuel de messageries fonctionnelles peut être complété par une palette de solutions techniques dont les plus opérationnelles pourront être mises en œuvre, après concertation au niveau académique avec les représentants des personnels concernés et en fonction des situations locales, afin de faciliter l'accès des chefs d'établissement à l'information.

Les solutions techniques proposées à la concertation pourront être, par exemple, des espaces numériques académiques, des boîtes aux lettres dédiées permettant des flux d'information descendants ou dans les deux sens, des outils de filtrage des messageries existantes.

L'amélioration de l'usage de la messagerie électronique implique la hiérarchisation des informations par leurs émetteurs. Un guide d'usage des messageries électroniques sera mis en ligne pour les besoins des équipes de direction.

L'établissement veille à améliorer les circuits internes et externes d'information et à encourager la formation à ces technologies.

En ce domaine, comme pour l'ensemble de la question des applications numériques, il faut déplorer une évolution négative.

LA DIMENSION JURIDIQUE

6. APPORTER UNE INFORMATION ET UNE ASSISTANCE JURIDIQUES

Le guide juridique des chefs d'établissement, accessible en ligne, sera régulièrement actualisé.

Les services académiques apportent aide, conseils et formations juridiques aux personnels concernés au sein de l'EPLE. Les services académiques procèdent à la mise en ligne de dossiers techniques d'information juridique.

Les équipes de direction s'engagent dans une démarche d'amélioration constante de la qualité dans la rédaction des principaux actes administratifs et le fonctionnement des instances de l'établissement.

Le guide juridique a été un remarquable travail mené par la DAJ et publié en 1999 puis en 2001, voici donc 20 ans. La disparition de l'ouvrage imprimé et l'actualisation aléatoire des fiches dans les années suivantes ont fait perdre à ce qui aurait dû être un outil de référence et d'utilisation au quotidien, cette ambition. C'est tout à fait dommage. Il est à noter que les académies publient des dossiers thématiques très souvent de grande qualité qui gagneraient à être mutualisés entre elles.

L'assistance juridique est sans doute moins en difficulté qu'elle ne l'était encore en 2007. Beaucoup d'efforts ont été faits notamment dans l'accompagnement dans le



cadre de la protection juridique fonctionnelle. Comme nous l'avions en son temps demandé une assistance juridique avait progressivement été mise en place dans les académies en matière de GRH, en ce qui concerne les personnels recrutés dans le cadre de contrats de droit privé. La disparition progressive de ces derniers a fait disparaître parallèlement la demande. S'agissant des contrats de droit public des assistants d'éducation il faut souligner un appui des services juridiques rectoraux. Il serait sans doute intéressant d'en dresser le bilan académie par académie.

Dans les autres domaines où les personnels de direction sont en recherche d'assistance, le nombre de questions qui remontent chaque année à la cellule juridique nationale du SNPDEN montre que le besoin n'est absolument pas couvert par les services déconcentrés de l'Éducation nationale.



TROISIÈME PRINCIPE ; CONSTITUER PROGRESSIVEMENT DE VÉRITABLES PÔLES ADMINISTRATIFS OPÉRATIONNELS DANS LES EPLE

PÔLE ADMINISTRATIF

7. ORGANISER LE PÔLE ADMINISTRATIF DE L'ÉTABLISSEMENT

Le ministère et les services déconcentrés recherchent une meilleure adéquation entre les missions à accomplir et le niveau de qualification requis. Ils engagent une politique de formation des personnels et de requalification de certains emplois administratifs, avec une attention particulière aux établissements les moins bien dotés.

Dans les établissements les plus complexes, supports de services mutualisateurs, une requalification des emplois sera engagée pour l'encadrement administratif et l'animation du pôle administratif dont l'établissement d'affectation est le support.

Chaque établissement est invité à établir un organigramme précis de ses différentes structures, avec l'indication des compétences de chacune d'elles. Le chef d'établissement veille à la publicité de ce document par affichage et mise en ligne.

Le pôle administratif prend en charge le fonctionnement administratif de l'établissement dans toutes ses composantes en regroupant de manière opérationnelle l'ensemble des services.



L'évolution des tâches, devenues souvent beaucoup plus complexes, a pour conséquence d'en rendre nécessaire la prise en charge par un personnel de direction, là où antérieurement un personnel administratif pouvait s'en acquitter. L'exemple, en début d'année 2020, des applications liées aux examens en est la parfaite illustration ; en tout premier lieu desquelles le programme SANTORIN.

Le concept de « pôle administratif » a cependant commencé à s'ancre dans l'organisation des EPLE. « L'intendance » a cessé d'être un service « à part », par le fait que le gestionnaire, d'abord sans doute par les textes, mais aujourd'hui par la pratique, soit devenu un adjoint légal et maintenant légitime du chef d'établissement, au sein d'une équipe de direction qui fait davantage sens.

SERVICES MUTUALISÉS

8. MUTUALISER CERTAINS SERVICES

Le Ministère et les services académiques promeuvent la mutualisation de services : agences comptables, groupements d'achats, recrutement et gestion de la paye des personnels recrutés par les EPLE, en soutenant les initiatives et projets locaux de regroupements de services.

Est-ce par le fait que les services déconcentrés de l'État y trouvent avantage que ces services mutualisés se sont développés ?

LE NUMÉRIQUE

9. AMÉLIORER LES DISPOSITIFS INFORMATIQUES

Les systèmes d'information de l'EPLE ont vocation à servir et faciliter l'exercice des missions d'enseignement et d'éducation ainsi que de la fonction administrative. Le principe de télé inscription des élèves, comportant le recueil de tous les renseignements personnels, sera mis en pratique dans les deux ans. Pour les besoins du pilotage académique ou national, les systèmes mis en place par les services du ministère doivent permettre la consolidation des résultats sans contribution complémentaire des EPLE.

Les services techniques du ministère se rapprochent des services territoriaux homologues afin de s'assurer que les

systèmes d'information destinés à alimenter, à la fois, l'établissement, l'État et la collectivité soient élaborés en cohérence, dans le respect des dispositions de la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés et dans le cadre de l'autonomie des établissements. Les réunions du comité directeur des systèmes d'information du ministère sont précédées d'un groupe de travail spécifique avec les organisations représentatives des personnels de direction et des cadres administratifs des EPLE, pour les sujets intéressant l'informatique de ces établissements. Ce groupe fait connaître son avis sur les propositions qui lui sont soumises.

La seule lecture de ce paragraphe de la Charte fait apparaître la réalité de ce qu'il faut bien nommer un « naufrage » du numérique professionnel à l'usage des personnels de direction. S'il est déjà bien engagé en 2007, quatorze années plus tard les choses n'ont fait que s'aggraver, alors que durant la même période les applications sont devenues de plus en plus nombreuses et strictement incontournables, sans que les défauts initiaux n'aient jamais été corrigés.

De fait, les principes énoncés dans ce titre IX de la Charte des pratiques de pilotage ne sont pas respectés.

Le Livre noir du numérique du SNPDEN-UNSA atteste malheureusement de ce triste constat. L'enquête nationale lancée en 2019-2020 fait apparaître que :

- **82 %** des personnels de direction interrogés considèrent que le numérique ne leur fait gagner aucun temps.
- **89 %** en font un outil bien plus au service de l'institution que de l'établissement lui-même.
- **85 %** estiment les applications numériques de l'Éducation nationale de qualité « médiocre » à « très moyennes ».
- **89 %** jugent la quantité de sollicitations numériques excessive.
- **67 %** jugent que le numérique est facteur de stress professionnel !

Plus que jamais un cahier des charges national des applications numériques est indispensable et doit être impérativement élaboré en lien avec les usagers.

C'est d'ailleurs dans cette perspective que le SNPDEN, lors de deux congrès en 2012

et en 2018, en a élaboré une trame déclinée en préconisations dans le « livre noir du numérique » :

1. Les EPLE doivent rester responsables du choix des logiciels qui concernent les opérations sous leur responsabilité.
2. Toute application informatique doit faire l'objet d'expérimentations, d'évaluations, d'améliorations avant toute généralisation.
3. Des groupes de travail académiques dédiés à l'utilisation des messageries et autres outils de communication, visant à une rationalisation et harmonisation des pratiques et des échanges, doivent être créés et réunis.
4. Des applications numériques et des télé-services ergonomiques, simples d'utilisation, robustes, compatibles avec les logiciels utilisés en EPLE, cohérents et interopérables, sont à déployer dans un environnement sécurisé.
5. Des moyens doivent être délégués aux EPLE pour ne pas oublier les familles les plus éloignées du numérique.
6. Un calendrier académique annuel, concerté, intégré au calendrier national, des opérations informatiques de gestion dont les personnels de direction ont la responsabilité, doit être élaboré.
7. Les chefs d'établissement, responsables de l'utilisation du numérique en EPLE, doivent être systématiquement associés en amont de la mise en place de toute nouvelle opération concernant le numérique, qu'elle soit

pilotée par l'État ou par les collectivités territoriales.

8. Des contrats tripartites entre l'État, la collectivité et l'EPLE, s'appuyant sur un diagnostic partagé, doivent être formalisés, en intégrant en particulier, le champ du numérique (maintenance, équipements, formation, ENT...).
9. Tous les utilisateurs doivent bénéficier d'une formation initiale et/ou continue à l'occasion du déploiement de toute application numérique nouvelle.
10. Un service opérationnel de proximité doit être créé pour apporter assistance et maintenance aux EPLE, dans le cadre de la sécurisation et du renouvellement des matériels informatiques.

La question du numérique, qui est probablement aujourd'hui celle qui impacte le plus les conditions d'exercice de toute la profession, doit enfin se voir apporter les réponses attendues depuis trop longtemps. Ne pas l'aborder, c'est courir le risque que le naufrage ne se traduise par une véritable « jacquerie », comme nous en énonçons le risque depuis plusieurs années.

À cet égard, la réunion d'un groupe de travail national le 14 décembre 2020, si elle a permis la rencontre des différents opérateurs réunis par le Directeur du numérique et les organisations représentatives des personnels de direction, force est de constater qu'à l'instar des bâtisseurs de la tour de Babel, personne ne parle la même langue, ce qui augure d'une suite bien difficile ! Le mal est décidément plus profond qu'il n'y paraît déjà.



QUATRIÈME PRINCIPE : CONTRIBUER À LA QUALITÉ DES RELATIONS DE L'EPLA AVEC LA COLLECTIVITÉ DE RATTACHEMENT ET AVEC SON ENVIRONNEMENT

LES RELATIONS AVEC LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

10. CONTRIBUER À LA QUALITÉ DES RELATIONS DE L'EPLA AVEC LA COLLECTIVITÉ

L'article L. 421-23 du Code de l'éducation prévoit la passation d'une convention entre l'établissement et, selon le cas, le conseil général ou le conseil régional, précisant les modalités d'exercice de leurs compétences respectives.

L'établissement définit les conditions dans lesquelles il propose de mettre en œuvre les décisions de la collectivité concernée pour un meilleur fonctionnement du service et la satisfaction de ses usagers.

Le ministère et l'EPLA veillent à la fiabilité des données communiquées à la collectivité territoriale. Il est fait diligence pour transmettre les informations dont ont besoin les collectivités locales pour exercer au mieux les nouvelles compétences que leur assigne la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales.

La collectivité a vocation à recevoir, dans les mêmes conditions, toutes informations statistiques recensées antérieurement au transfert de compétences, afin de faciliter, pour cette dernière, la poursuite de l'établissement des statistiques liées à l'exercice de ses compétences, ainsi que la loi lui en fait obligation.



Dès 2006, après la phase II de la décentralisation (loi du 13 août 2004), le SNPDEN-UNSA s'interrogeait sur les nouvelles relations à construire entre le chef d'établissement, représentant de l'État et de l'EPLA, et le président de la collectivité territoriale.

Nous demandions alors que « l'ensemble de ces rapports nouveaux soit élaboré dans un contexte partenarial, formalisé par des conventions, sur la base de vraies négociations et d'engagements réciproques sur les objectifs et les moyens. » Mais cette démarche s'est révélée insuffi-

sante du fait de deux phénomènes concomitants : le désinvestissement de l'État et de ses services déconcentrés au détriment de l'EPLA, transformé en « guichet unique », et la prégnance des collectivités territoriales investissant constamment des compétences nouvelles se situant hors du cadre des lois de décentralisation.

Par ailleurs, les tentatives récurrentes des collectivités territoriales, essentiellement départementales, à vouloir à toute force obtenir le transfert des adjoints gestionnaires – dont elles feignent d'ignorer qu'ils sont aussi les chefs des services administratifs composés de personnels d'État – au motif d'une insatisfaction dans la mise en œuvre des politiques qu'elles souhaiteraient appliquer

témoignent surtout d'une tentation hégémonique pour ne pas dire de main mise sur l'ensemble de l'éducation du second degré. Comment peut-on avec sérieux exprimer une telle demande sans savoir qu'elle signifierait, par le blocage induit de son fonctionnement au niveau de sa direction, la disparition des établissements publics locaux d'enseignement... plus encore si ce transfert se traduit par celui de tous les personnels administratifs et agents de laboratoires !

S'il est légitime que les collectivités, contributrices importantes, qui ont, en propre, certaines responsabilités puissent être entendues, c'est bien par la voie du conventionnement et de la contractualisation que cela doit s'exprimer.



11. DONNER UN CADRE AUX RELATIONS DE L'EPLA AVEC SON ENVIRONNEMENT

L'EPLA constitue une structure administrative autonome, disposant de la personnalité morale. Il est administré par un Conseil d'administration.

Le chef d'établissement a autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à disposition de l'établissement. Le gestionnaire prend en charge, sous l'autorité du chef d'établissement, l'organisation matérielle du travail des personnels techniciens, ouvriers et de service, dans le cadre des objectifs fixés par la collectivité. Les collectivités territoriales ne disposent pas d'autorité en matière d'organisation du service des autres personnels ou d'organisation du service d'enseignement.

L'État organise dans les locaux des EPLA les examens des élèves correspondant à leurs niveaux d'enseignement et les concours de l'enseignement du second degré.

Lorsque l'État ou tout autre organisme public ou privé sollicite l'utilisation des locaux de l'établissement pour l'organisation de concours et pour les sessions de formation ou d'information, il est procédé à la passation d'une convention, à titre onéreux ou gratuit, selon les cas, entre les parties.

L'organisation de toute activité ne se rattachant pas directement ou indirectement aux missions de l'EPLA, nécessite au préalable la passation d'une convention entre les parties concernées dans les conditions fixées, selon le cas, par les articles L. 212-15 ou L. 216-1 du code de l'éducation. La loi permet également au maire de modifier les horaires scolaires en raison de circonstances locales (article L. 521-3).

Si l'environnement ici retenu peut paraître réducteur, car ne concernant essentiellement que les collectivités, globalement pour ce qui est évoqué dans ce point de la charte les pratiques sont respectées.

naître que l'engagement à les réduire a été mis en œuvre au niveau national ces toutes dernières années. Le contrecoup a cependant été une augmentation de la production « locale » mais surtout la

substitution aux « circulaires » d'une multiplicité de supports transmis directement depuis la « centrale ». Dès lors, le louable souci d'information est parfois victime de sa propre surabondance, selon l'expression populaire : trop d'information tue l'information !

CINQUIÈME PRINCIPE AMÉLIORER LA COMMUNICATION ET LA CONCERTATION

COMMUNICATION ET CONCERTATION : DES GROUPES « BLANCHET » AU GNPD

12. AMÉLIORER LA COMMUNICATION ET LA CONCERTATION ENTRE LES DIFFÉRENTS ACTEURS ET PARTENAIRES DE L'EPL

L'État, responsable constitutionnellement de l'organisation du service public d'enseignement, garde toute sa responsabilité en matière de cohérence et de pilotage des politiques publiques, qu'elles relèvent du ministère ou des collectivités territoriales.

Le CTEN, les CAEN et les CDEN, organismes consultatifs chargés de la concertation entre les acteurs des politiques publiques, sont le lieu des concertations nécessaires.

Les autorités académiques veillent à réunir les groupes de travail permanents mis en place dans les académies, en application du protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16 novembre 2000 pour « faciliter la concertation, l'échange d'informations, la remontée des préoccupations des personnels de direction ». Les collectivités pourront être associées en tant que de besoin et en fonction des sujets qui seront abordés. Dans le même esprit, le ministère organise une concertation régulière au niveau national. L'établissement fait toute sa place aux parents d'élèves en s'appuyant sur le décret du 28 juillet 2006 et la circulaire du 25 août 2006⁽¹⁾.

La communication des services centraux et déconcentrés du ministère avec les EPLE et les personnels de direction s'effectue régulièrement par courrier administratif et publications administratives.

La multiplication des circulaires d'origines différentes sur un même sujet peut être source de confusion au sein des EPLE. L'administration veille, à chaque niveau, national, académique et départemental, au meilleur niveau d'explicitation du droit et des procédures ainsi qu'à l'unicité d'origine des instructions. Un bilan de la production de circulaires et instructions générales est établi annuellement au niveau national et académique, chacun pour ce qui le concerne, afin de rechercher les voies et moyens d'une meilleure maîtrise et cohérence de la production de ces textes.

¹ Les dispositions législatives mentionnées, à l'exception de la LOLF, figurent au code de l'éducation, en particulier aux articles L. 421-1 à L. 421-24

Pour conclure cet état des lieux, il est à regretter que sur une aussi longue période aucune évaluation nationale régulière n'ait finalement été engagée pour suivre la mise en œuvre de la « Charte des pratiques de pilotage » et d'en prévoir les adaptations nécessaires.

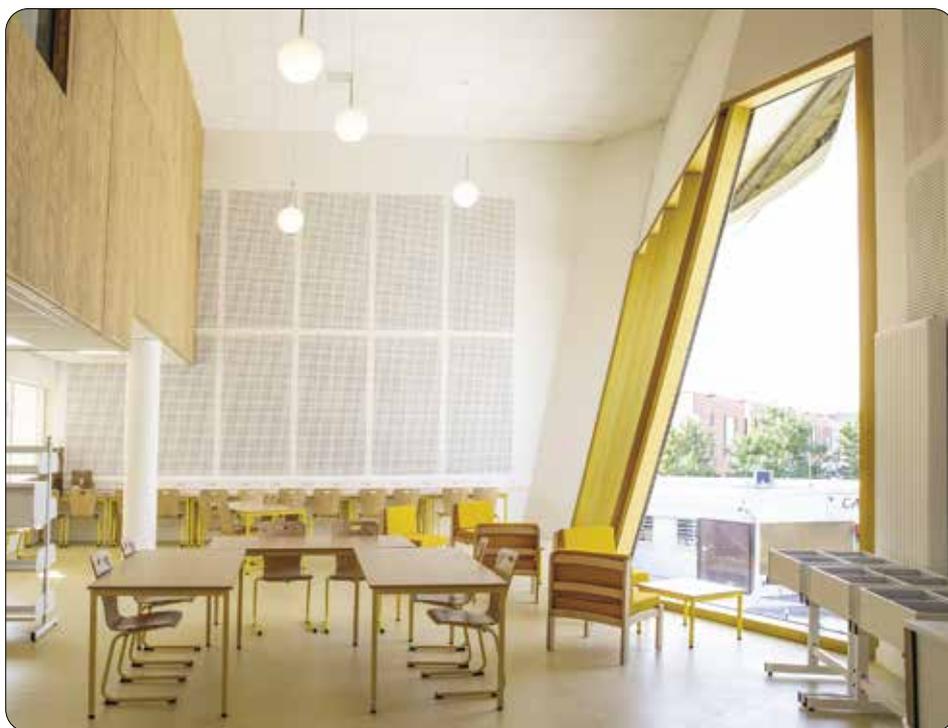
Cet exemple n'est-il d'ailleurs pas évocateur de la grande difficulté d'une structure aussi importante par sa taille qu'est l'Éducation nationale à étudier en amont l'impact des mesures qu'elle envisage de prendre, plus qu'évaluer en aval, ce qui est quand même pratiqué, ce qu'elles produisent.

L'examen des différents items qui composent la Charte montre que certains – alors importants, parfois essentiels encore en 2007 – ont cessé de l'être au même niveau 14 ans plus tard. C'est par exemple le cas du « Conseil pédagogique », instance désormais admise et active dans les collèges et lycées.

En revanche, d'autres, dont on mesurait déjà combien ils étaient une composante importante de l'exercice du métier le sont restés, voire sont devenus une préoccupation majeure. C'est évidemment le cas de l'environnement numérique professionnel.

Les groupes de concertation avec les académies, généralement dénommés « groupes Blanchet », du nom du recteur qui en avait porté le projet, sont opérationnels et sont une vraie instance de concertation appréciée. En revanche, s'agissant de la « concertation régulière au niveau national » organisée « dans le même esprit », elle a tardé à se mettre en place. En effet, ce n'est qu'avec Najat Vallaud-Belkacem qu'elle est formalisée, sous la dénomination de GNPD, et ne devient véritablement opérationnelle qu'avec Jean-Michel Blanquer, soit 10 ans après l'intention initiale exprimée dans la Charte. Les 3 ou 4 réunions annuelles sont un moyen efficace de porter auprès du ministre et de son administration nationale les questions essentielles qui se posent aux personnels de direction dans l'exercice de leur métier.

S'agissant de l'hyper production de circulaires qui fut longtemps une pratique du ministère de l'Éducation, il faut recon-



De nouveaux domaines, que n'abordait pas la Charte, sont apparus durant la période ou, s'ils existaient déjà, ont connu un développement qui ne pouvait être envisagé en 2007. C'est en particulier le cas :

- des nouvelles relations de l'EPLÉ au sein de son territoire (PIAL, conventions avec l'enseignement supérieur pour les lycées concernés) ;
- de la nécessité d'assurer la pérennisation des actions entreprises par les EPLÉ ;
- du besoin de relais, sinon d'un encadrement intermédiaire, au sein des EPLÉ ;
- de l'accompagnement dans le management : former aux pratiques de management et au dialogue social.

La « Charte des pratiques de pilotage » était, en 2007, une démarche particulièrement innovante et, outre l'amélioration des conditions d'exercice du métier de personnel de direction attendue, pouvait être porteuse d'une de celles de l'ensemble du fonctionnement du service public d'éducation dans le second degré.

En faire une évaluation partagée est nécessaire, l'actualiser et lui donner un caractère bien plus contraignant et opposable aux différents acteurs est indispensable, pour éviter qu'à la confluence de toutes les tensions du système éducatif, diriger les collèges et les lycées ne devienne une mission impossible !

Concevoir une nouvelle « Charte des pratiques de pilotage » sur ces bases serait afficher une volonté forte de s'engager dans une démarche de modernisation de la gestion publique et de transformation des rapports avec l'Établissement Public Local d'Enseignement et ceux qui ont la mission de le diriger.

Tout le système éducatif ne peut qu'y gagner ! Et par voie de conséquence, les personnels de direction aussi bien évidemment ! ■

TEXTE D'ORIENTATION

L'éducation est une compétence, confiée à l'EPLÉ, partagée entre l'État et les collectivités territoriales. Dans le respect de leurs compétences respectives, l'État et les collectivités territoriales sont associés au développement de ce service public pour assurer la réussite de tous les élèves.

Institué par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, le contrat d'objectifs dit « tripartite » participe de l'engagement commun de l'État, des collectivités territoriales de rattachement et des établissements publics locaux d'enseignement. Le contrat tripartite est un outil de mise en cohérence des politiques éducatives. Il permet le pilotage stratégique et la mobilisation des moyens de chacune des parties autour d'objectifs prioritaires communs au service de la réussite des élèves.

Les conventions ou contrats existant en bilatéral pourront se fonder dans les conventions tripartites, les uns ne s'opposant pas aux autres dans l'idée d'aboutir à un document unique : il ne s'agit pas de rajouter un document supplémentaire mais de rendre ceux existant fongibles dans l'approche trilatérale.

LES OBJECTIFS

Protéger l'EPLÉ

Le contrat tripartite s'appuie sur l'article L. 421.23-II du Code de l'éducation qui précise les modalités d'exercice des compétences respectives des EPLÉ et des collectivités territoriales. Le conseil d'administration de l'EPLÉ se prononce sur le contrat tripartite : il adopte ce contrat en qualité d'organe délibérant après présentation par le chef d'établissement.

Simplifier

Dans un souci de simplification d'une part des relations entre les partenaires de l'École et d'autre part de leurs documents de dialogue, le contrat tripartite a vocation à regrouper les thématiques pour lesquelles l'État, les collectivités locales et les EPLÉ agissent ensemble au service de la réussite des élèves.

ANNEXE

Cadrer

Afin de garantir la stabilité des contrats tripartites dans la durée, un cahier des charges doit être établi de manière à ce qu'ils soient applicables en tout point du territoire. De plus, ce cahier des charges doit définir les modalités du dialogue de gestion.

LE CAHIER DES CHARGES

Mécanismes de répartition

Le contrat tripartite n'a pas vocation à afficher de façon systématique des moyens. En revanche, il doit permettre à chaque établissement de connaître les mécanismes selon lesquels l'État et la collectivité de rattachement attribuent des ressources et de mobiliser les moyens dont il dispose pour atteindre les objectifs fixés, qu'il s'agisse des moyens de l'État ou des moyens délégués par la collectivité territoriale, en emplois et en crédits. Il revient à l'établissement de faire des choix dans l'utilisation de ces moyens, sur la base de dotations globalisées qui lui laissent une marge de manœuvre, base de l'autonomie de l'établissement.

Diagnostic partagé

Un diagnostic sur la situation de l'établissement, s'appuyant sur son projet d'établissement, mettant en évidence ses spécificités est le préalable à la signature du contrat tripartite. Sur la base de ce diagnostic, le projet de contrat est élaboré dans le cadre d'un dialogue tripartite portant sur les objectifs à fixer et les conditions de leur mise en œuvre.

Périmètres d'intervention de chacun des partenaires

En amont de la signature de contrats tripartites, il est souhaitable que l'autorité académique et la collectivité territoriale de rattachement explicitent, dans un document de cadrage, leurs objectifs communs au service de la réussite des élèves. Ce document de cadrage peut prendre la forme d'une convention pluriannuelle entre les autorités académiques et chaque collectivité compétente.

Dialogue stratégique et modalités de suivi

Le contrat tripartite est conclu pour une période de 4 ans afin

qu'il puisse être actualisé à mi-parcours. L'évaluation du contrat est menée conjointement par l'EPLÉ, l'autorité académique et la collectivité de rattachement. Le rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement participe de cette évaluation et peut être un bilan d'étape.

LES INVARIANTS

Les partenaires identifient et priorisent des objectifs pédagogiques et éducatifs. Ils sont stratégiques ; leur nombre doit en conséquence être restreint. En cohérence avec le projet d'établissement, ces objectifs doivent satisfaire aux orientations nationales et académiques, comme le spécifie l'article R. 421-4 du Code de l'éducation. Ils intègrent également les spécificités locales et le projet éducatif porté par la collectivité de rattachement. Ils doivent tenir compte des besoins et de la spécificité de l'établissement.

Ce socle minimum d'objectifs pourrait recouvrir 4 champs :

NUMÉRIQUE

- Maintenance
- Équipements
- Besoins en formation des personnels
- ENT

SÛRETÉ

- Équipements et maintenance
- Besoins en formation des personnels
- Expertise

VIE DE L'ÉLÈVE

- Taux d'encadrement
- Locaux/Équipements
- Hébergement/Restauration
- Transports
- Actions éducatives

CONDITIONS DE TRAVAIL DES PERSONNELS

- Locaux
- Équipements
- Formation
- Remplacement

Exercer à l'Étranger : le recrutement AEFÉ 2021

Chiffres et données à l'issue de la CCPC du 15 février 2021

LES CANDIDATURES

385 dossiers ont été reçus pour 65 postes finalement mis au mouvement, répartis de la manière suivante : 44 postes de chefs (30 proviseurs et 14 principaux) et 21 postes d'adjoints. Trois postes ont disparu de la liste initiale de septembre (Rome, Anvers et Maputo) et 12 postes supplémentaires se sont libérés depuis, en comptant celui de Kyoto ouvert au CT du 11 février, et pas encore pourvu (chiffre record).

239 Hommes (62,1 %)

146 Femmes (37,9 %)

31 candidats déjà dans le réseau AEFÉ.

ÉVOLUTION DU NOMBRE DE CANDIDATURES

CAMPAGNE	TOTAL
2018	363
2019	434
2020	327
2021	385

À noter une hausse des candidatures suite au score historiquement bas de l'année dernière. Cette hausse ne concerne cependant que principalement les adjoints (+ 30) et les principaux de collège (+ 24).

LA BAISSÉ DE L'ATTRACTIVITÉ, QUANT À ELLE, SE POURSUIT

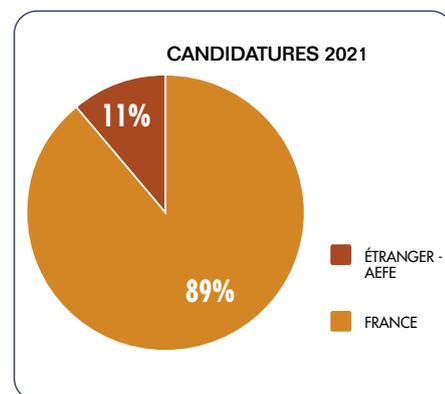
CAMPAGNE	NOMBRE DE DOSSIERS	POSTES	RATIO POSTES/CANDIDATURES
2017	491	69	7,1
2018	363	46	7,9
2019	434	47	9,2
2020	326	46	7,1
2021	385	65	5,9

RÉPARTITION PAR ORIGINE DES CANDIDATURES 2021

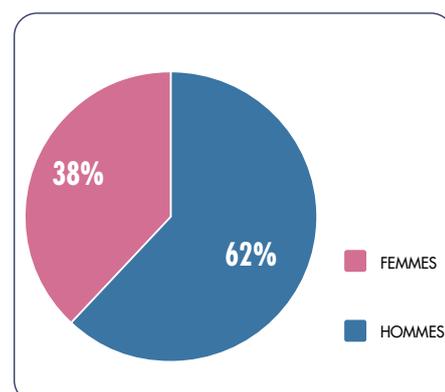
	FRANCE	ÉTRANGER - AEFÉ	TOTAL
DOSSIERS REÇUS	341	44	385
INVITÉS EN ENTRETIEN	135	36	171



3 candidats environ ont été convoqués à un entretien pour 1 poste.



RÉPARTITION PAR SEXE DES CANDIDATURES 2021



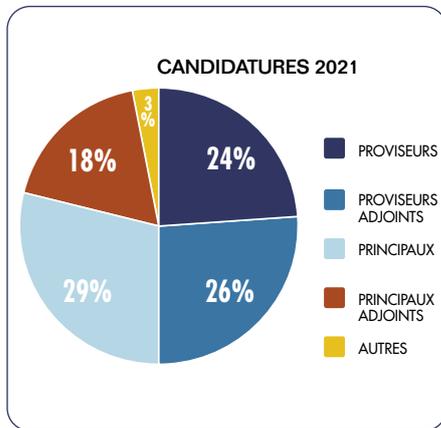
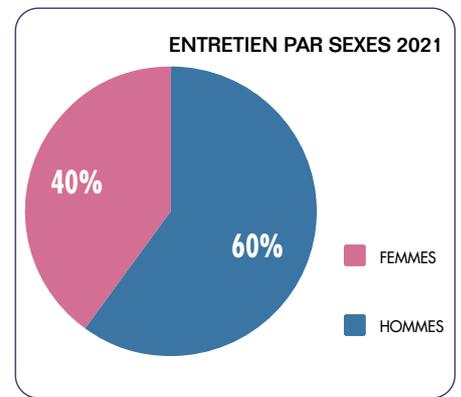


Serge FAURE

Secrétaire académique Étranger

ÉVOLUTION DE LA RÉPARTITION, PAR EMPLOIS, DES CANDIDATURES

CAMPAGNE	PROVISEURS	PROVISEURS ADJOINTS	PRINCIPAUX	PRINCIPAUX ADJOINTS	AUTRES	TOTAL
2021	92	98	112	71	12	385
2020	93	84	88	56	5	326
2019	94	125	104	106	5	434



LES ENTRETIENS

171 candidats ont été convoqués aux entretiens, dont 68 femmes (40 %), soit **+ 5 % par rapport à 2020**.

RÉPARTITION PAR SEXE DES CANDIDATS CONVOQUÉS AUX ENTRETIENS

CAMPAGNE	HOMMES	FEMMES	TOTAL
2021	103	68	171
2020	72	39	111
2019	85	48	133
2019	96	49	145

CANDIDATURES/ENTRETIENS	HOMMES	FEMMES
CAMPAGNE 2021	53,4 %	46,6 %

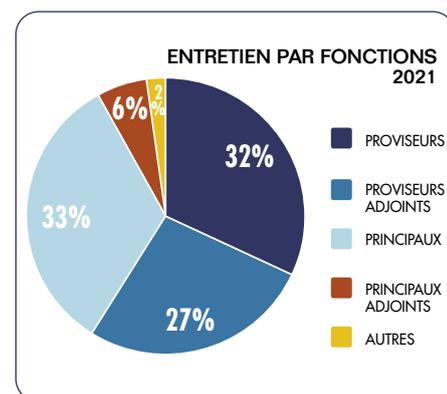
À noter qu'en pourcentages beaucoup plus de collègues femmes ont été convoquées aux entretiens que de collègues hommes, ce qui est nouveau cette année, et nous nous en félicitons.

RÉPARTITION PAR ORIGINE DES CANDIDATS CONVOQUÉS AUX ENTRETIENS

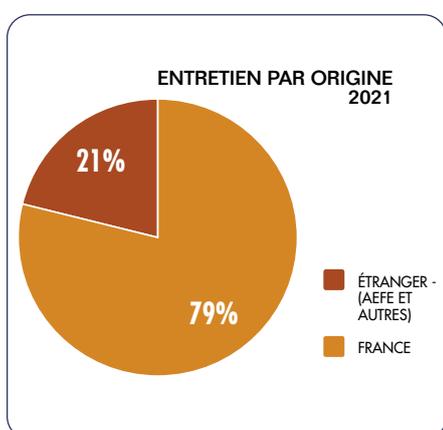
CAMPAGNE	ÉTRANGER (AEFE ET AUTRES)	FRANCE	TOTAL
2021	36	135	171
2020	24	87	111
2019	22	111	133
2018	20	125	145

RÉPARTITION PAR EMPLOIS DES CANDIDATS CONVOQUÉS AUX ENTRETIENS

CAMPAGNE	PROVISEURS	PROVISEURS ADJOINTS	PRINCIPAUX	PRINCIPAUX ADJOINTS	AUTRES	TOTAL
2021	55	47	56	10	3	171
2020	53	33	21	4	-	111
2019	44	63	19	7	-	133
2018	48	39	40	18	-	145



CANDIDATURES/ ENTRETIENS	ÉTRANGER (AEFE ET HORS)	FRANCE
CAMPAGNE 2021	81,8 %	39,6 %



ENTRETIENS/ CANDIDATURES	PROVISEURS	PROVISEURS ADJOINTS	PRINCIPAUX	PRINCIPAUX ADJOINTS
CAMPAGNE 2021	59,8 %	48,0 %	50,0 %	14,1 %

LE RECRUTEMENT

Beaucoup de postes cette année en raison du nombre important de collègues n'étant pas allés au terme de leurs missions. Ce sont donc 65 propositions (45 en 2018, 47 en 2019 et 43 en 2020) qui ont été actées lors de cette commission (44 postes de chefs et 21 d'adjoints).

ORIGINE ET NOUVELLES FONCTIONS DES RECRUTÉS 2021

FONCTION ACTUELLE		NOUVELLE FONCTION AEFE		
		PROVISEUR	PROVISEUR ADJOINTS	PRINCIPAL
PROVISEUR = 18	FRANCE = 13	11	-	2
	ÉTRANGER = 5	5	-	-
PROVISEUR ADJOINT = 28	FRANCE = 21	2	16	3
	ÉTRANGER = 7	2	-	5
PRINCIPAL = 14	FRANCE = 11	7	-	4
	ÉTRANGER = 3	3	-	-
PRINCIPAL ADJOINT = 5	FRANCE = 5	-	5	-
	ÉTRANGER = 0	-	-	-
TOTAL = 65		30	21	14
FEMMES = 23		10	9	4
HOMMES = 42		20	12	10

12 adjoints obtiennent des postes de chefs (27 % des postes de chefs contre 39 % en 2020).

Le pourcentage de femmes ayant fait l'objet d'une proposition de poste sur le nombre total de propositions est de **23/65^e, soit 35,4 % (contre 34,9 % en 2020).**

Pour les hommes, il est de **42/65^e, soit 64,6 % (contre 65,1 % en 2020).**

Malgré la volonté affichée par l'AEFE, le pourcentage de collègues femmes obtenant une proposition de postes est cette année encore inférieure au pourcentage de femmes ayant candidaté (35,4 % pour 37,9 %).

De plus, si 60,9 % des femmes recrutées le sont sur des postes de cheffes, malheureusement, aucune femme n'est recrutée sur les postes de 4^e catégorie, et une seulement sur les 3^{es} catégories.



RÉPARTITION EN FONCTION DU SEXE DES RECRUTÉS 2021

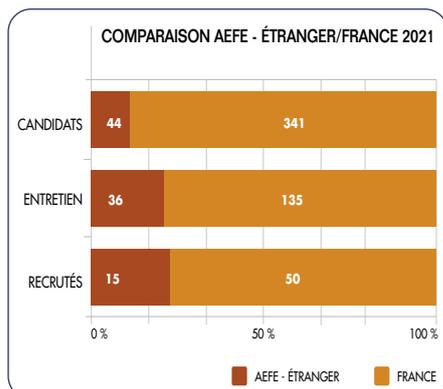
CANDIDATURES/ RECRUTÉS	HOMMES	FEMMES
CANDIDATURES	239	146
RECRUTÉS	42	23
%	17,6 %	15,8 %

RÉPARTITION DES POSTES PAR SEXES 2021

RECRUTÉS 2021	HOMMES	FEMMES
CHEFS	30	14
ADJOINTS	12	9

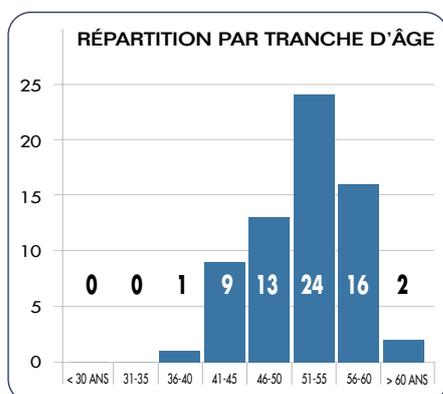
RÉPARTITION EN FONCTION DE L'ORIGINE DES RECRUTÉS 2021

2021	AEFE - ÉTRANGER	FRANCE
CANDIDATS	44	341
ENTRETIENS	36	135
RECRUTÉS	15	50
% RECRUTÉS	34,1 %	14,7 %
RAPPEL 2020	44,8 %	10,1 %



6 adjoints du réseau AEFE obtiennent un poste de chef (1 proviseur et 5 principaux de collège), soit 43 % des collègues convoqués aux entretiens.

RÉPARTITION EN FONCTION DE L'ÂGE DES RECRUTÉS 2021



On constate une augmentation sensible de l'âge des recrutés âge médian 53 ans, contre 51 ans en 2020.

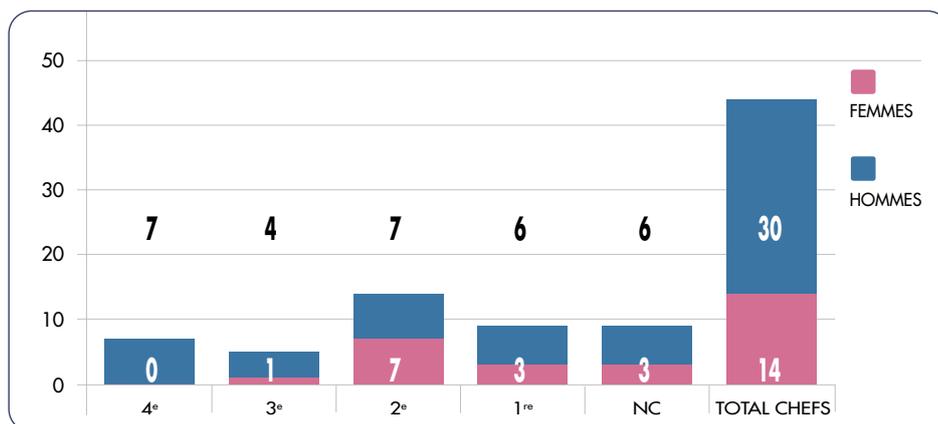
EXPÉRIENCES DE L'ÉTRANGER

CAMPAGNE	EXPÉRIENCE ÉTRANGER SUP 1 ANNÉE	AUCUNE EXPÉRIENCE
2021	63,1 %	36,9 %

La prime à l'expérience de l'étranger, quelles que soient les fonctions, reste réelle, même si c'est moins sensible que les années précédentes (63 % contre 74 % en 2020).

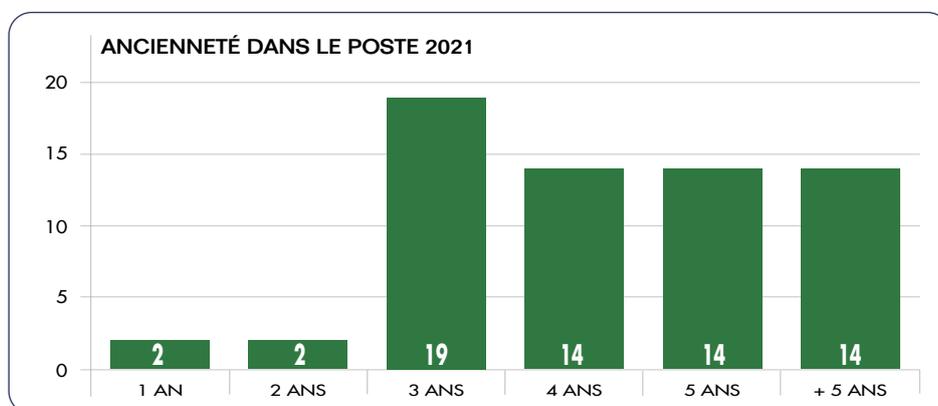
RÉPARTITION DES POSTES DE CHEFS PAR CATEGORIES EN FONCTION DU SEXE DES RECRUTÉS 2021

8 % de femmes uniquement sont sur des postes de 3^e et 4^e catégorie.



RÉPARTITION PAR ANCIENNETÉ DANS LE POSTE DES RECRUTÉS 2021

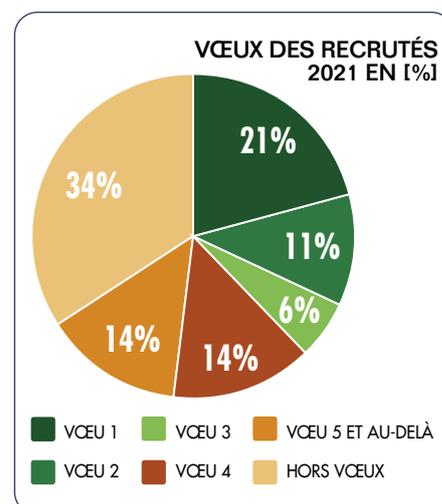
4 candidats ne remplissaient donc pas la condition des 3 années sur poste, mais il s'agit de cas très particuliers, ce qui ne remet pas en cause la règle instaurée.



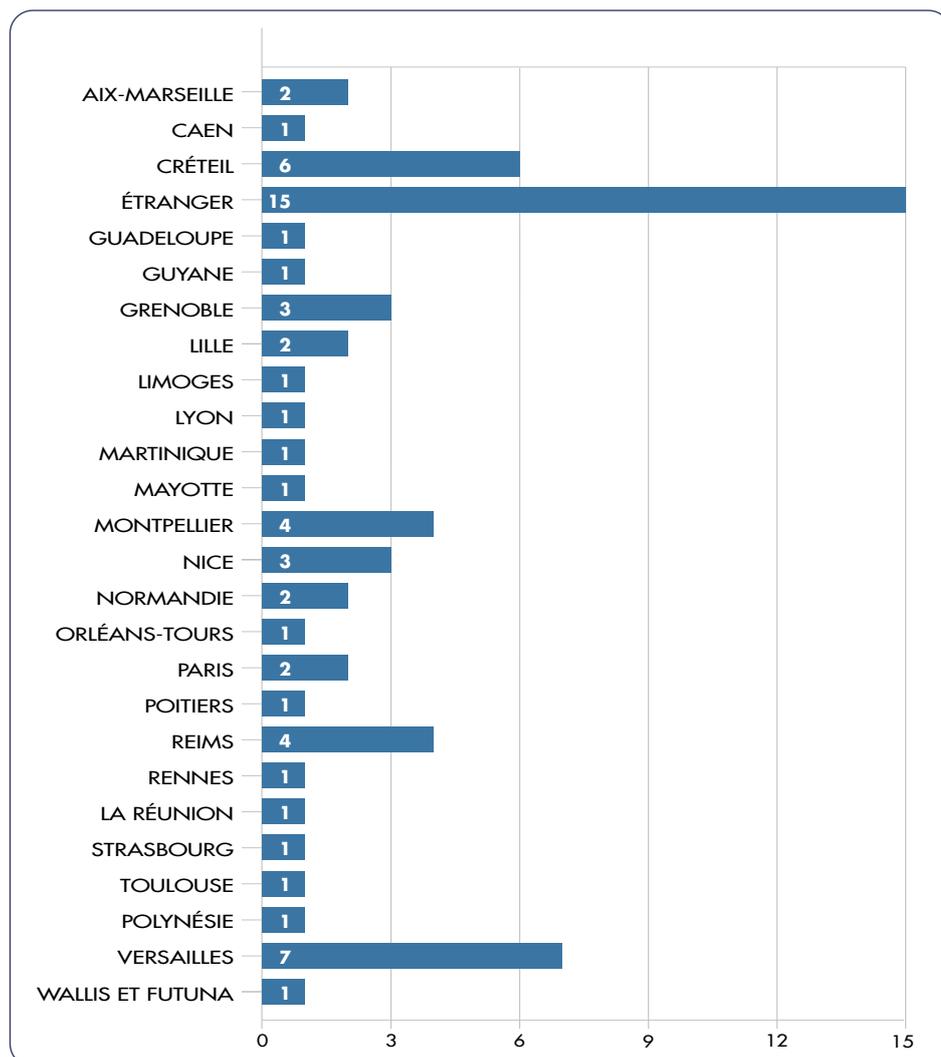
SATISFACTION DES VŒUX DES RECRUTÉS 2021

VŒUX	2021
VCEU 1	14
VCEU 2	7
VCEU 3	4
VCEU 4	9
VCEU 5 ET AU-DELÀ	9
HORS VŒUX	22

Seuls 38 % des recrutés obtiennent un de leurs trois premiers vœux.



ACADÉMIES D'ORIGINE DES RECRUTÉS 2021



LE RECRUTEMENT AEFÉ 2021 – COMMENTAIRES ET CONSEILS

La CCPC s'est tenue le lundi 15 février 2021 et était présidée par le directeur de l'AEFE, accompagné du directeur de la DRH de l'agence, et de la directrice de la direction de l'enseignement, de l'orientation et de la formation (DEOF). Les représentants du MENJ étaient absents, réforme des commissions paritaires oblige.

Tous les entretiens se sont déroulés en visioconférence, avec très peu de problèmes techniques rencontrés.

En tant que commissaires paritaires du SNPDEN, nous sommes intervenus à plusieurs reprises sur divers points, entre autres :

- afin d'obtenir des explications concernant certains collègues qui n'ont pas été retenus,
- pour nous étonner de la sous-représentation des collègues femmes sur les postes de chefs, et plus particu-

lièrement sur ceux de 4^e catégorie exceptionnelle (aucune femme sur ce type de postes et 8 % uniquement sur les catégories 3 et 4),

- pour déplorer le changement des règles en cours de campagne sans aucune concertation préalable, avec le refus de convoquer aux entretiens les collègues du réseau n'ayant pas effectué la totalité de leur contrat (3 ans + 1 an + 1 an),
- pour constater que 6 adjoints du réseau AEFÉ sur 14 convoqués aux entretiens obtenaient un poste de chef,
- pour pointer du doigt la baisse d'attractivité du réseau AEFÉ,
- et sur d'autres sujets encore.

En fin de séance, nous avons demandé à revenir sur les promotions pour regretter les erreurs commises sur le nombre de promus, et questionner sur l'effet mémoire qui n'a pas été retenu et a pénalisé 7 de

nos collègues, ce qui est totalement inacceptable. En espérant que l'engagement syndical de l'une d'entre elles n'en soit pas la cause.

Il est toujours difficile de tirer des conclusions du recrutement AEFÉ, tant il est dépendant du nombre et des spécificités des postes à pourvoir. Cette année, 65 postes étaient à pourvoir, ce qui est rare, mais seulement 12 postes de chefs d'établissement de 3^e et 4^e catégorie.

On peut cependant constater une augmentation assez sensible du nombre de dossiers reçus cette année, avec près de 18 % de candidatures en plus par rapport à 2020, mais dans le même temps 44 % de postes en plus à pourvoir. L'attractivité du réseau ne cesse de baisser puisque en 2017 il avait été enregistré 9,2 dossiers par poste, pour 5,9 seulement cette année.

Aucun collègue exerçant sur 4^{ex} par exemple n'a été retenu, et rares étaient les candidatures. L'absence d'établissements de 4^e catégorie exceptionnelle à l'AEFE, alors que nombreux sont ceux à compter plus de 2000 élèves, en est sans doute une des causes.

Les collègues du réseau ne sont cette année que 34 % à bénéficier d'une seconde mission (15/44), alors que dans le même temps ils n'ont jamais été aussi nombreux à ne pas aller au terme de leur mission.

La difficulté des missions à l'étranger et l'accompagnement des collègues dans ces dernières doivent être analysés de toute urgence nous semble-t-il.

Autre constat, la prime à l'expérience de l'étranger diminue très sensiblement cette année par rapport aux années précédentes et moins d'un collègue adjoint sur deux (44 %) obtient une seconde mission de chef.

Il est à regretter également que les vœux des collègues sont de moins en moins bien respectés puisque seuls 38,5 % des recrutés ont eu un de leurs trois premiers vœux, contre 49 % en 2020, pourcentage qui marquait déjà une diminution sensible.

À noter cependant qu'il y avait cette année 11 postes supplémentaires qui ne pouvaient donc être inclus dans les vœux initiaux des candidats. Depuis 2018, l'AEFE a souhaité élargir le nombre possible de vœux (10) afin de faire passer un message : il est important d'élargir ses vœux et de ne pas se contenter d'une seule zone géographique car l'extension géographique est souvent de mise.

QUELQUES RÈGLES ONT PRÉVALU LORS DE CETTE CAMPAGNE DE RECRUTEMENT

- Aucune seconde mission d'adjoint pour les collègues déjà sur ces fonctions dans le réseau. Soit l'AEFE leur confie un poste de chef, soit c'est un retour en métropole.
- Cette année, ce sont 6 collègues adjoints (sur 14 qui pouvaient prétendre à une seconde mission) du réseau qui ont eu une proposition de postes de chefs. L'AEFE a noté à ce sujet des vœux plus raisonnables et des entretiens bien mieux préparés que les années précédentes.
- Sur les EGD, l'AEFE n'a plus indiqué cette année qu'elle donnait priorité aux collègues venant de France (sic). Cela s'est traduit dans les faits, et ce ne sont plus que 6 sur 11 qui sont dans ce cas.
- Les collègues du réseau qui n'ont pas été au bout de leur mission n'ont pas été convoqués aux entretiens (1 exception cependant sur un poste difficile), alors qu'ils sont de plus en plus nombreux dans ce cas, ce qui est étonnant.
- La priorité a été donnée à l'entretien où tout se joue, et ces entretiens sont, semble-t-il, de mieux en mieux préparés.

Enfin, la DRH de l'AEFE s'engage à fournir des explications aux candidats non retenus après l'entretien.



RAPPEL DES CONSIGNES DONNÉES PAR L'AEFE AUX CANDIDATS RETENUS POUR L'ENTRETIEN ET DES CONSTATS EFFECTUÉS SUITE À CETTE CAMPAGNE DE RECRUTEMENT

Les conseils

- Bien préparer la première partie de l'entretien (10 minutes) qui doit permettre de faire comprendre au jury les motivations du candidat en explicitant l'articulation entre ses compétences professionnelles et ses qualités personnelles. Cet éclairage est nécessaire pour comprendre les vœux notamment.
- L'AEFE attend du candidat qu'il fasse valoir sa personnalité, son engagement autour de son professionnalisme et qu'il démontre sa capacité à mener en poste un management réellement ouvert et constructif prenant en compte les spécificités des établissements français à l'étranger.
- Bien connaître le réseau de l'AEFE, ses spécificités (fonctionnement des établissements, type de gouvernance, grandes orientations stratégiques, rôle du poste diplomatique). Consulter à cet effet les informations mises en ligne sur le site de l'AEFE et prendre contact directement avec les collègues en poste à l'étranger.
- Connaître les enjeux éducatifs et pédagogiques ainsi que le rôle et les attributions des acteurs locaux dans le contexte de l'étranger. L'entretien vise notamment aussi à mesurer la capacité du candidat à résoudre les problèmes rencontrés, à s'impliquer dans les différents projets mis en place dans les établissements d'affectation successifs et le réinvestissement qui pourrait en être fait dans un établissement à l'étranger.
- Bonne compréhension des enjeux de gouvernance au plan local. Afficher une capacité d'adaptation au contexte local et aux spécificités du système d'enseignement du pays d'accueil.

Les constats du jury de la commission 2021

- Le plus important est de bien se projeter sur ce qui attend le candidat quand il sera en poste. Pour cela, on attend d'avoir bien mûri son projet, de s'être renseigné sur l'établissement, le pays et son contexte. Bref, savoir pourquoi on veut aller à tel endroit plutôt qu'un autre.
- Les questions « Ressources Humaines » ainsi que les relations avec les parents et les organisations syndicales sont souvent au cœur de l'entretien et il faut donc s'y préparer.
- Pour ceux qui demandent des établissements conventionnés, le positionnement avec le comité de gestion est bien entendu interrogé lors de l'entretien.
- Les candidats étaient mieux préparés cette année que les années précédentes.
- Certains collègues du réseau ont encore parfois du mal à se décentrer de leur établissement et expérience en cours, et à se projeter dans les grandes problématiques et questionnements du réseau.

Nous restons bien entendu à l'entière disposition des collègues pour les accompagner au mieux dans leur projet d'expatriation. ■

Le dispositif de master M@dos

La formation continue certifiante des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale

Lancé en 2009, **le dispositif de master professionnel M@dos (Management Des Organisations Scolaires) est un parcours de formation continue en e-learning à destination des personnels d'encadrement de l'Éducation** (chefs d'établissement scolaire, inspecteurs...).

Initié par l'École Supérieure de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESENESR, devenue aujourd'hui l'IH2EF), il s'appuie sur un consortium de six universités; universités de Angers, de Lille, de Poitiers, depuis 2013, les universités de Cergy-Pontoise et de Limoges, depuis 2017 l'université Versailles-Saint-Quentin et depuis 2021 le CNAM. **Il conduit à la délivrance d'un titre de Master.**

**UNE FORMATION CONTINUE
PROFESSIONNALISANTE,
UNE PÉDAGOGIE
UNIVERSITAIRE À
DISTANCE INNOVANTE
ET EFFICACE**

Parcours original pluridisciplinaire (management, droit, sciences politiques, sociologie des organisations appliquée à l'éducation...), M@dos vise un triple objectif pédagogique :

a. le renforcement des **compétences métiers** des personnels d'encadrement de l'éducation dans le pilotage stratégique et opérationnel des organisations scolaires, à travers des études de cas et des jeux de rôles,

b. **une meilleure compréhension des enjeux sociétaux généraux du secteur de l'éducation**, notamment grâce à une analyse comparative internationale,

c. **l'appropriation et l'usage des technologies numériques** par les apprenants.

Formation hybride couplant présentiel et e-learning, M@dos s'appuie sur une **pédagogie universitaire à distance innovante.**

En complément d'une plateforme de télé-enseignement riche en ressources numériques textuelles et audiovisuelles, les étudiants sont engagés dans des activités pédagogiques en lien direct avec leur

quotidien professionnel. **Les scénarii pédagogiques à distance prévoient un fort encadrement de la part de l'équipe pédagogique. Ces échanges s'organisent, entre autres, dans le cadre de classes virtuelles. De façon à rompre avec l'isolement qui caractérise souvent la formation à distance, des groupes de travail collaboratif permettent aux apprenants à la fois entraide sur les productions à fournir et échanges sur les pratiques professionnelles.**

Le volume horaire total des unités d'enseignement est de 320 heures, réparties en 4 semestres, de septembre 2021 à septembre 2023 pour la treizième promotion.





Nathalie MONS
Présidente du CNESCO

Cette offre de formation originale, en constant renouvellement pédagogique, s'est révélée pédagogiquement efficace. Après plus de dix années de fonctionnement, toujours à la pointe de l'innovation dans la pédagogie numérique, le déroulement est perçu très positivement par les quelque 250 apprenants des huit premières promotions dans le cadre d'évaluations régulières des enseignements. *La qualité du dispositif s'incarne également dans des taux de diplomation qui oscillent pour les sept premières promotions autour de 85 %, taux exceptionnellement élevé pour une formation partiellement en e-learning.* Les abandons, fort fréquents en e-learning, sont demeurés par ailleurs marginaux dans le cadre des neuf premières promotions de M@dos (autour de 10 %, le plus souvent en tout début de formation). La suspension d'études et l'inclusion des étudiants dans les promotions suivantes permettent une grande flexibilité dans le suivi de la formation et expliquent aussi en partie ces très bons résultats.

Cette offre de formation se révèle professionnalisante, si l'on en juge par les réponses apportées par les étudiants eux-

mêmes, interviewés deux ans après leur sortie du dispositif⁽¹⁾. **À la question « Depuis la fin de la formation, avez-vous pu mettre en pratique, dans votre vie professionnelle, les acquis de la formation ? », 100 % des anciens madossiens répondent positivement (90 % répondent que c'est le cas « régulièrement » et 10 % « occasionnellement »).**

De façon plus générale, la formation permet aux étudiants de s'engager dans une dynamique de formation tout au long de la vie, par la poursuite de mises à niveau sur les domaines d'enseignement de M@dos. À la question **« Les savoirs acquis durant la formation vous permettent-ils de continuer à apprendre sur les sujets, même au-delà du cours lui-même ? », ils sont 100 % à répondre positivement que c'est le cas (61 % répondent « oui, tout à fait », 39 % « oui, en partie »).**

En complément de ces évaluations du dispositif conduites annuellement par le consortium, pour le dixième anniversaire du master M@dos, l'IH2EF a conduit une évaluation auprès des diplômés et ex-étudiants des sept premières promotions afin de mesurer sur un plus long terme l'impact de la formation⁽²⁾. **Sur une échelle de 1 à 10, les ex-étudiants/diplômés de M@dos jugent très largement que la formation M@dos a rempli leurs attentes en termes d'acquisitions de compétences (8.47/10), d'acquisitions de connaissances (8.58), d'évolution de leurs pratiques professionnelles (7.96) ou encore de diplomation (7.46).** Cette très forte satisfaction et la perception de l'impact professionnel fort de la formation dans leur vie quotidienne les amènent à recommander M@dos à leurs pairs pour près de 85 % d'entre eux, malgré les exigences académiques élevées de la formation.

Par ailleurs, près de 2/3 des répondants de l'enquête IH2EF indiquent qu'ils assurent des missions particulières dans le cadre de leurs fonctions. L'analyse des verbatims, dans le cadre de questions ouvertes, montre que ces missions, pour la plupart académiques, s'orientent essentiellement

sur la formation, mais également sur l'accompagnement, le tutorat et sur la coordination de bassins ou d'actions spécifiques.

Dans la majorité des cas, la formation est soulignée de façon importante, par les madossiens, comme une aide dans leur accomplissement. Dans le prolongement de ces missions spécifiques confiées aux madossiens, l'IH2EF a invité les anciens diplômés, via l'association des madossiens (Amados) à répondre à son appel à candidature pour nourrir son réseau d'accompagnateurs associés à l'IH2EF ».

UNE FORMATION POUR LES PERSONNELS D'ENCADREMENT DE L'ÉDUCATION

Le dispositif de formation s'adresse en priorité aux personnels d'encadrement de l'Éducation nationale et, plus particulièrement, aux chefs d'établissement, leurs adjoints ainsi qu'aux personnels d'inspection des premier et second degrés.

Il peut être ouvert aux personnels de direction d'établissements à l'étranger et d'établissements privés d'enseignement.

L'effectif maximal de chaque promotion est de 35 personnes. Bien que la durée de la formation s'étende sur deux ans, le dispositif recrute chaque année, si bien que quelque 70 étudiants sont engagés en parallèle dans la formation. **Depuis son lancement en 2009, la formation a accueilli quelque 300 étudiants. Le taux de sélection à l'entrée de la formation oscille autour de 50 %.** Une treizième promotion sera recrutée à la rentrée universitaire 2021.

UN SOUTIEN INSTITUTIONNEL FORT

Soutenu par un consortium de six universités et grand établissement d'en-



seignement supérieur (universités de Angers, de Lille, de Poitiers, de Limoges, de Versailles Saint-Quentin et du CNAM), M@dos bénéficie du soutien de certains rectorats qui financent, en académie, cette opération de formation.

**UNE ÉQUIPE
UNIVERSITAIRE EXPERTE
INTERNATIONALE
QUI BENEFICIE D'UN
PROGRAMME DE
FORMATION AUX NOUVELLES
TECHNOLOGIES**

Les équipes rattachées aux universités partenaires ont su développer des compétences fortes dans la formation des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale, depuis le début des années 2000, dans le cadre de Masters en présentiel.

En complément, **l'équipe de M@dos s'est aujourd'hui enrichie d'universitaires étrangers francophones** (participation de l'université de Montréal (Canada)). Intervenant dans le cadre de classes virtuelles, ces universitaires ouvrent résolument la formation sur l'international.

Cette équipe a bénéficié d'un programme spécifique de formation à la pédagogie universitaire intégrant les nouvelles technologies. Après avoir suivi des cours d'initiation sur le sujet, les universitaires ont ainsi pu créer leurs cours accompagnés d'une équipe de coach experts en TICE universitaires, coaching qui est demeuré – sur un mode allégé - depuis l'entrée en formation. Ce programme d'accompagnement permet ainsi aux universitaires de se centrer sur la pédagogie numérique et non sur la simple maîtrise des outils liés à l'univers des nouvelles technologies.

Dossiers de candidatures jusqu'au 10 juillet 2021 et déroulement du jury de recrutement le 12 juillet 2021. ■

LIENS UTILES :

<https://mados.unilim.fr/mod/page/view.php?id=15175>

Campus M@DOS (unilim.fr)

<https://www.ih2ef.gouv.fr/gouvernance-pilotage-et-pratiques-manageriales>

1 Évaluation administrée aux étudiants madossiens de la promotion 5 (2013-2015), hiver 2015-2016, soit près de deux ans après la sortie du dispositif de formation.

2 Évaluation administrée hiver 2018-2019 auprès des étudiants des promotions 1 à 7.

Témoignage M@dos : entretien avec Isabelle LAGADEC, proviseure du lycée Victor HUGO de Marseille et Secrétaire académique



LE M@DOS, POUR QUOI FAIRE?

Ce que je trouve intéressant dans le M@dos c'est, qu'à la fin, on a un master. C'est donc diplômant et je trouve que pour certains parcours, comme le mien – puisque je viens du premier degré – que j'ai initié avec un DEUG, cela permet de valoriser les compétences que l'on a acquises. Et, pour soi, au moment où l'on fait son CV, et, pour quelqu'un comme moi qui, n'ayant pu faire d'études au-delà de l'école normale car venant d'un milieu très défavorisé et ayant l'obligation de travailler rapidement, cela permet de valoriser ce que l'on a réalisé. Dans le parcours qui est le mien, il ne s'agissait pas simplement d'ajouter une ligne sur mon CV ou de devenir cheffe rapidement; il ne s'agissait pas pour moi de savoir comment j'allais « négocier » ce master mais plutôt de savoir ce que ce master allait m'apporter.

Ensuite, je participais déjà beaucoup à la formation des personnels de direction et, à un moment, il m'est apparu qu'il est tout de même difficile de former les autres si l'on ne prend pas le temps de se ressourcer et ce que je trouvais intéressant dans le M@dos, c'était les entrées sur le métier que l'on ne voit pas dans la formation continue.



ANNEXE : THÉMATIQUES DES COURS DISPENSES DANS LE DISPOSITIF M@DOS

« Approche stratégique des organisations scolaires » - 40 heures

« Les ressources humaines dans une organisation scolaire » - 40 heures

« Conduite du changement et gestion de projets »/« Management de la qualité des services » - 35 heures

« Droit de l'éducation » - 40 heures

« Les politiques publiques d'éducation » - 40 heures

« Sociologie de l'éducation : organisations scolaires et acteurs » - 20 heures

« L'évaluation des performances scolaires » - 40 heures

« Culture numérique » - 35 heures

« Anglais professionnel » - 20 heures

Par ailleurs, au moment auquel j'ai démarré le M@dos, cela intervenait alors que j'estimais que le système s'emballait, qu'il se modifiait de manière importante, qu'il mutait et j'avais besoin de le comprendre avec une aide universitaire et non plus seulement avec le regard des professionnels et de pairs qui viennent te former. C'était une manière de nourrir ma casquette de formatrice.

Au niveau de mon établissement, j'étais aussi en questionnement et j'avais besoin d'outils pour évaluer mon action, d'une assise qui me permette d'y réfléchir. Sur le volet syndical, par ailleurs, j'avais la nécessité de me dire: « comment vais-je pouvoir accompagner l'actualité très chargée du quotidien? » Je voulais donc prendre de la hauteur pour savoir si j'étais en capacité de regrouper l'actualité avec les évolutions et les tendances.

LE M@DOS, UNE FORMATION POLYVALENTE, INNOVANTE ET DE HAUT NIVEAU.

Le M@dos est un concept avec un fonctionnement novateur (même si c'est un peu moins le cas depuis le COVID puisqu'il faut notamment mettre en place beaucoup d'outils numériques); ce sont beaucoup d'outils numériques qui forment une plus-value, qui te permettent d'accélérer la communication, d'aider dans la pédagogie de projet ou alors dans la conception de documents. La particularité de cette formation c'est également de s'appuyer sur la matière première qu'est ton travail: on va donc ainsi nourrir les rendus que l'on doit réaliser avec la pratique du quotidien, individuellement ou en groupe. Le volet numérique est véritablement très important et très novateur en termes de pilotage, de for-

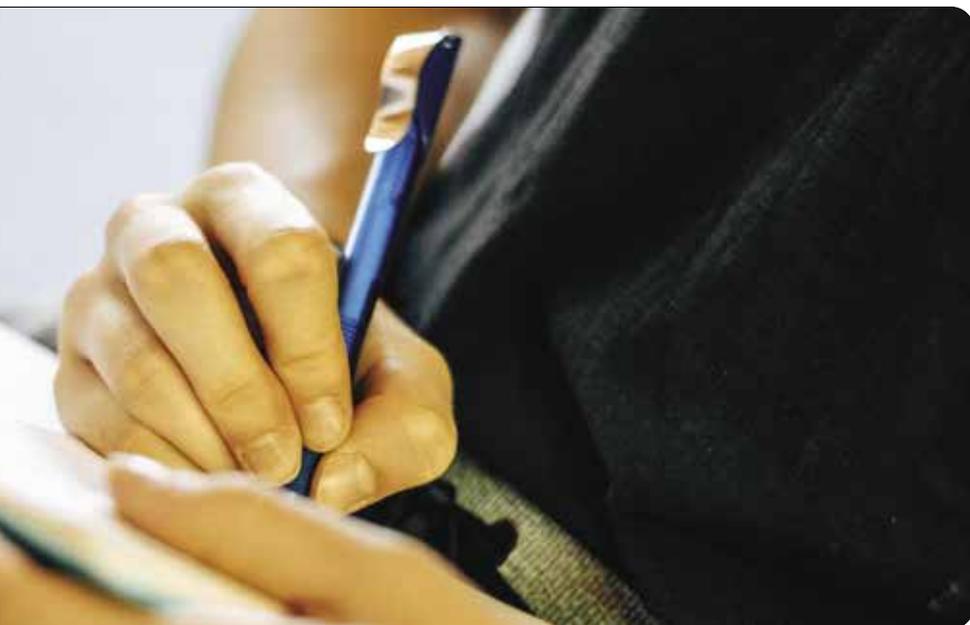
mation et de travail en équipe. La formation intègre véritablement un haut niveau universitaire qui, notamment, s'adosse au CNECSO. Ainsi, toutes les actualités sont intégrées dans la démarche universitaire de formation, il y a un dialogue entre les enquêtes et la formation théorique.

La formation se complète aussi avec des jeux de rôle qui nous amènent à nous positionner à d'autres échelons que ceux de personnels la direction; on peut ainsi envisager d'autres fonctions et appréhender un très haut niveau de réflexion en devant, par exemple, rédiger un courrier sur les devoirs faits à l'attention du Ministre dans lequel on doit insérer des préconisations.

La formation intègre du management, de la sociologie, de la gestion des ressources humaines, etc. Il y a donc tous les éléments et tous les modules nécessaires. C'est une formation qui se fait en coopération avec des experts, des universitaires et des chercheurs du domaine de l'éducation, c'est aussi ce qui la rend par ailleurs très plaisante intellectuellement. On est amené à rencontrer et à être formés par des gens que l'on a lu!

La finalisation de la formation se fait avec la réalisation du mémoire que l'on travaille dans un domaine de recherche avec un universitaire et pour lequel on va devoir réaliser des enquêtes de terrain et suggérer des préconisations.

Tout cela nous amène à une maturité qui permet de relativiser, qui évite de se laisser emporter par les déferlantes du quotidien et qui permet de disposer d'une véritable hauteur de vue et d'une prise de recul. Cela m'a aidée, notamment dans la gestion des crises, le M@dos permettant d'intégrer une véritable démarche stratégique dans sa pratique professionnelle. ■



Témoignage M@dos : entretien avec Toussainte MATTEI-BATTESTI, IA-IPR EVS de l'académie de Corse



QUEL PARCOURS PERSONNEL AVANT LE M@DOS?

Avant le M@dos, je travaillais initialement comme rédactrice au sein d'une collectivité territoriale, dans un dispensaire d'hygiène sociale et mentale puis dans un service d'AEMO. En parallèle, je poursuivais mes études de lettres afin de préparer le CAPES et de devenir enseignante.

J'ai continué en préparant un doctorat de lettres auprès de l'université d'Aix-en-Provence, que j'ai soutenu en 2003.

À la suite de mon doctorat, j'ai hésité à poursuivre en direction d'un parcours universitaire ou à tenter le concours de personnel de direction, que j'ai finalement choisi, passé et obtenu en 2007. Cela correspondait davantage à une notion d'engagement, de travail de terrain, d'être

dans l'action. Ce concours correspondait davantage à ma personnalité.

LES DÉBUTS DU M@DOS

Pendant la période du stage de personnel de direction qui durait alors 2 ans, j'ai entendu parler de ce master M@dos dont la première promotion était sortie en 2009. Cette information m'avait également été relayée par mon IA-IPR EVS de l'époque. Je me suis dit, à cette époque, que le M@dos pouvait prolonger mon stage de personnel de direction. Bien entendu, cela a été le cas et cela a également profondément enrichi et complété ma formation initiale, alors que j'étais en poste en tant que proviseure adjointe.

Il s'agissait alors, pour cette première promotion, en 2009-2011, au-delà de l'obtention d'un diplôme, d'enrichir mes connaissances et de créer un réseau avec des collègues avec lesquels je continue d'échanger. J'ai travaillé alors avec Anne BARRÈRE⁽¹⁾ sur l'image de la femme « cheffe d'établissement » et cela faisait écho à mon sujet de thèse de lettres, centré sur les figures de femmes dans les utopies narratives. Ce travail intellectuel correspondait tout à fait à un parcours déjà entamé dans cette direction pour faire un « pont » entre mes recherches initiales et mes investissements professionnels. Je suis d'ailleurs, aujourd'hui, déléguée académique sur les questions filles-garçons, ce qui correspond particulièrement à ce parcours entamé il y a 17 ans.

Après la soutenance de mon mémoire M@dos en 2011, je deviens principale d'un collège en 2013 et tente le concours d'IA-IPR EVS en 2016, que j'obtiens en 2017. Je pensais déjà à ce concours d'IA-IPR dès le passage de mon concours de personnel de direction, avec le souhait de l'accomplissement du « geste pédagogique », du travail pédagogique qui m'intéresse beau-

coup. Même si le chef d'établissement est le « premier pédagogue », j'ai davantage l'impression d'être dans l'essence même du pédagogique avec, par exemple, la formation des professeur-e-s documentalistes, avec la politique éducative menée par les CPE. J'ai ce sentiment d'être davantage « au cœur de la machine ».

J'ai, en outre, plutôt choisi le concours d'IA-IPR EVS que celui d'IA-IPR de lettres, parce que ma place d'alors, celle de personnel de direction, qui me permettait de piloter un établissement, d'avoir une vue globalisante sur le système scolaire, celle qui m'accordait une vision systémique sur les questions éducatives et leurs rouages, m'a davantage donné l'envie de la voie « EVS » parce que je pouvais davantage y laisser mon empreinte, que je pouvais davantage agir dans cette voie que dans celle des lettres.

QUELS INTÉRÊTS DU M@DOS ?

Le M@dos était bien sûr, pour moi, une modalité facilitante pour accéder à ces fonctions d'inspectrice que j'avais en point de mire. Il m'a apporté une ouverture évidente tant en termes de connaissances que de compétences et je pressentais, avant de l'initier, que cela me serait tout à fait bénéfique et que cela m'apporterait une plus-value, ce qui m'a été confirmé ! Même si c'était la première promotion, et que cette formation a vu quelques modifications, cela m'a permis de développer incontestablement une agilité intellectuelle sur des champs que la formation initiale n'avait parfois fait qu'effleurer et qu'il fallait compléter. Cette agilité intellectuelle s'est construite notamment dans le principe d'une démarche active de recherche doublée d'une démarche collaborative, puisque l'on travaillait par groupes. Ceux-ci s'entraidaient vraiment entre eux, même si cela peut différer selon les académies. Cette agilité, enfin, se faisait jour à travers les pratiques innovantes (management,

outils numériques – avec des classes à distance dès 2009-2011 –, etc.) que nous travaillions alors de façon habituelle.

Je dirais donc que le développement de cette agilité intellectuelle, associé à la démarche de recherche, et complété par l'apport massif de connaissances (apports juridiques, GRH, politiques éducatives, conduites de projet et conduite du changement, ...) sont les éléments saillants de cette formation. Il ne paraîtrait pas du tout inintéressant que la formation initiale construite des ponts avec le M@dos car cela favoriserait d'une part une très haute qualité à la formation et, d'autre part, une plus grande homogénéité des formations académiques, sans qu'il s'agisse de les lisser, par ailleurs.

Aujourd'hui, un des apports incontestables du M@dos dans mon quotidien professionnel s'exprime dans l'ingénierie de formation que je peux mettre en place. Le M@dos étant assez exemplaire de ce point de vue, je m'en inspire, évidemment, pour la formation des CPE, des professeur-e-s documentalistes, lors de mes interventions dans la formation des personnels de direction. Et je ne manque pas une occasion, dans une construction « en miroir », de m'inspirer du M@dos, et bien évidemment, des formations de l'IH2EF qui entretiennent cette démarche.

Le M@dos contribue aussi à la construction d'outils et d'une posture d'analyse de sa propre pratique, par la réflexion et la hauteur de vue systémique qu'il engage, par son approche stratégique et sa réflexion sur des politiques éducatives. Cela, bien sûr, s'ancre également au travers du mémoire personnel que l'on mène.

Par ailleurs, le M@dos permet, dans une démarche dialectique intense, de mettre en résonance et de confronter des problématiques théoriques de la formation avec le diagnostic et les problématiques locales d'établissement auxquelles tout personnel de direction est confronté. Je pouvais ainsi, durant la formation, appliquer des processus à des axes de réflexions de mon établissement.

Enfin, la formation M@dos offre indubitablement la confiance et la sécurité nécessaires pour envisager à titre personnel et professionnel des prolongements, des bifurcations de parcours. C'est une formation très sécurisante, de ce point de vue, permettant d'aborder avec sérénité sa pratique et son parcours. ■

1 Cf. Ouvrages parus p. 69



M@DOS
un dispositif original

- Un consortium d'universités et de l'ESENER
- Un master pluri-disciplinaire, une pédagogie active et collaborative originale, hybride
- Une inscription dans la durée
- Formation et accompagnement des universitaires au numérique

Chronique juridique

La commission académique d'appel élève en matière disciplinaire

Ah! la commission académique d'appel des conseils de discipline, cela fait rêver. On s'interroge parfois de façon légitime si ce sont les parents et les élèves concernés qui doivent convaincre les membres de cette noble commission de leur bonne foi, ou si ce sont les personnels de direction qui doivent systématiquement se justifier et passer sur le grill.



Jacques BACQUET
Coordonnateur de la Cellule juridique

Car comme tout le monde le sait, nous faisons des conseils de discipline par plaisir et pour occuper notre temps qui n'est pas assez rempli.

Nous nous acharnons bien entendu sur certains élèves et ne savons pas faire preuve de bienveillance, de tolérance, d'empathie, d'humanisme.

Chacun sait également que ces qualités ne sont pas dans l'ADN des personnels de direction. Il suffit de lire les brulots et les inepties d'un pseudo syndicat qui se fait appeler « Sud éducation » pour comprendre toute l'estime que nous porte certains tristes sires, frustrés et en manque de reconnaissance affective (je vous invite à lire pendant vos longues périodes de vacances, après « les mémoires d'un âne », « le livre noir de la hiérarchie des nuls pour les nuls »). Cela n'est pas cher et c'est très drôle!

Et puis, nul n'ignore que nous sommes incapables de mettre en place des mesures alternatives à cette démarche ultime qu'est

la saisine du conseil de discipline.

Encore eût-il fallu en avoir les moyens et que les dispositifs existants soient pertinents et efficaces. Mais ça c'est une autre histoire...

Nombreux sont les collègues qui, convoqués devant la commission académique d'appel disent s'être trouvés dans une situation pénible, embarrassante, déstabilisante pour ne pas dire inquisitoire.

Devant supporter un questionnement parfois accusatoire, des propos souvent déplacés de familles s'estimant offensées dans leurs vertus éducatives, outragées par une école, et plus particulièrement son représentant qu'ils estiment peu compréhensif, autoritaire voire incompetent.

J'ai siégé pendant quelques années au sein de cette commission, j'ai pu appréhender l'inquiétude, le désarroi de collègues sincères qui n'avaient fait qu'appliquer le droit, que rétablir l'ordre, la sérénité, que protéger les membres de

la communauté éducative, qu'essayer en toute humilité et avec la mince marge de manœuvre dont ils disposaient d'accompagner les mis en cause.

Je ne discute absolument pas l'existence de cette commission, elle est indispensable et nécessaire au respect des principes des droits de la défense et à la possibilité de contester une décision que l'on estime injuste et préjudiciable.

Je me contente de relayer le malaise des personnels de direction :

- qui se sentent personnellement mis en cause alors que c'est une décision collégiale qui est déniée ;
- qui, parce que nous avons affaire à des personnels respectueux, qui ont le sens de la formule et des règles élémentaires de courtoisie et de politesse, n'osent réagir à des allégations parfois déstabilisantes.

On leur reproche souvent quelques vices de procédure non substantiels et qui ne

changent pas grand-chose au fond... admettons..., puis on examine la proportionnalité de la sanction d'exclusion définitive par rapport aux faits reprochés...

Il est vrai que parfois, l'événement qui a motivé la saisine du conseil de discipline n'est pas d'une gravité extrême et ne met pas en péril l'honneur de la Nation.

Mais il s'agit souvent de la goutte d'eau qui fait déborder le vase et il conviendrait alors de prendre réellement en considération non seulement le ou les faits déclencheurs, mais également tout ce qui a été mis en place, tout ce qui a été fait pour accompagner l'élève et mieux appréhender la patience, la bienveillance et l'exaspération des personnels concernés.

Même si on peut se réjouir que dans de nombreuses académies, ont été rédigés des *vade-mecum* assez complets sur les procédures disciplinaires, nous ne pouvons une fois de plus que déplorer l'insuffisance, l'absence de formations juridiques proposées aux personnels de direction que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou de la formation continue.

En effet, le temps n'est plus depuis longtemps où les chefs d'établissement pouvaient produire du droit sans le savoir. Le cadre complexe résultant de la décentralisation, le statut d'établissement public reconnu aux lycées et collèges, la réaction plus volontiers contentieuse des usagers, toutes ces évolutions les contraignent, sinon à devenir des juristes, du moins à

prendre étroitement en compte la dimension juridique dans l'exercice de leurs responsabilités.

Le SNPDEN s'est donc une fois de plus substitué à l'institution pour combler cette carence incompréhensible et proposer aux personnels de direction des formations juridiques spécifiques.

LES RÉFÉRENCES JURIDIQUES

ARTICLE R. 511-49 du Code de l'éducation
« Toute décision du conseil de discipline de l'établissement ou du conseil de discipline départemental peut être déférée au recteur de l'académie, dans un délai de huit jours à compter de sa notification écrite, soit par le représentant légal de l'élève, ou par ce dernier s'il est majeur, soit par le chef d'établissement. Le recteur d'académie décide après avis d'une commission académique. »

NOTA: « Conformément à l'annexe 1 du décret n° 2015-623 du 5 juin 2015, les Commissions académiques d'appel (procédure disciplinaire) sont renouvelées pour une durée de cinq ans à compter du 8 juin 2015 (8 juin 2020). »

La saisine de la commission s'analyse en un recours administratif préalable obligatoire devant le recteur. Les décisions prises par le conseil de discipline des EPLE ne peuvent donc pas être attaquées directement devant le juge de l'excès de pouvoir.

Les tiers (comme les membres du conseil de discipline) peuvent cependant contester la décision directement devant le tribunal administratif (TA Paris, 23 octobre 2008, Weber).

Pour tout appel interjeté, la réunion de la commission chargée de donner son avis au recteur s'avère obligatoire sous peine d'entacher d'illégalité toute nouvelle décision sur la situation de l'élève (TA Lille, 26 avril 2001, Rogeaux et Wonterghem c/recteur).

Le chef d'établissement peut lui aussi exercer une demande de recours contre la décision du conseil de discipline, notamment lorsqu'il décèle un problème de proportionnalité dans la sanction qui a été décidée. Ce recours s'exerce dans les mêmes conditions que lorsque la famille fait appel (délai franc de 8 jours à respecter).

ARTICLE D. 511-50

« Lorsque la décision du conseil de discipline ou du conseil de discipline départemental est déférée au recteur d'académie en application de l'article R. 511-49, elle est néanmoins immédiatement exécutoire. Le chef d'établissement peut faire application des dispositions de l'article D. 511-33 jusqu'à l'expiration du délai mentionné à l'article R. 511-49 ou jusqu'à décision du recteur si celui-ci a été saisi. »

ARTICLE D. 511-51

« La Commission académique est présidée par le recteur ou son représentant.

Elle comprend en outre cinq membres :

1. Un inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale ;
2. Un chef d'établissement ;
3. Un professeur ;
4. Deux représentants des parents d'élèves.

Les membres autres que le président sont nommés pour deux ans par le recteur ou son représentant.

Un suppléant est nommé dans les mêmes conditions pour chacun des membres de la commission, à l'exception de son président.

Pour la désignation des représentants des parents d'élèves, le recteur recueille les propositions des associations représentées au conseil académique de l'Éducation nationale. »

Le quorum requis pour les délibérations de la commission correspond à la moi-



tié de ses membres, soit trois personnes (TA Amiens, 12 septembre 2002, M. et M^{me} Bauduin c/recteur).

Même si les textes ne l'envisagent pas, il revient à la commission académique d'appel de décider ou pas de l'audition du chef d'établissement à l'origine de la procédure disciplinaire. Il est extrêmement rare qu'un personnel de direction ne soit pas auditionné.

Une commission d'appel, ayant convoqué un chef d'établissement a finalement décidé de ne pas l'entendre, lorsque l'avocat du plaignant a exposé l'irrégularité de la procédure en invoquant le principe *non bis in idem*. Cette règle est un principe classique de la procédure pénale, d'après lequel nul ne peut être poursuivi ou puni pénalement (une seconde fois) à raison des mêmes faits. Cette expression désigne donc l'autorité de la chose jugée qui interdit toute nouvelle poursuite contre la même personne pour les mêmes faits. Cette règle qui interdit la double incrimination répond avant tout à un souci de protection des libertés individuelles de la personne poursuivie.

En l'espèce le lycéen concerné avait déjà été sanctionné de trois jours d'exclusion pour les faits qui lui étaient reprochés. Le chef d'établissement ayant par la suite été informé d'autres témoignages à charge concernant la même affaire, a estimé que la sanction était insuffisante et qu'il était opportun de saisir le conseil de discipline. La sanction d'exclusion définitive du lycée ayant été prononcée, le lycéen majeur a fait appel de la décision et a eu gain de cause.

Dans une autre affaire (T.A. Grenoble, 22 mars 2018, n° 1604287), les parents d'une collégienne demandaient au tribunal administratif de Grenoble d'annuler la décision du recteur d'académie prononçant la sanction d'exclusion définitive de l'établissement de leur fille, prise dans le cadre du recours administratif préalable obligatoire prévu par l'article R. 511-49 du Code de l'éducation après avis de la commission académique d'appel dont les délibérations s'étaient déroulées en présence du chef d'établissement. Le tribunal administratif a jugé que la présence du chef d'établissement lors du délibéré de la commission académique d'appel en l'absence du conseil de l'élève portait atteinte au respect du principe des droits de la défense et au principe du contradictoire. Il en a conclu que l'avis de la commission académique d'appel était entaché d'un vice de procédure et a estimé que cette irrégularité avait été susceptible d'exercer une influence sur le

sens de la décision finalement prise par le recteur d'académie, privant en outre les requérants d'une garantie. Il a par conséquent annulé la décision rectorale de sanction attaquée.

NOTA BENE: Il résulte de la jurisprudence « Danthony » du 23 décembre 2011 (CE Assemblée, n° 335033, au *Recueil Lebon*) qu'un vice dans le déroulement d'une procédure administrative préalable, suivie à titre obligatoire ou facultatif, doit être de nature à priver effectivement les requérants d'une garantie ou être susceptible d'exercer une influence sur le sens de la décision finalement prise pour constituer une irrégularité de nature à entraîner l'annulation de cette décision.

Dans le présent litige, le tribunal juge logiquement que, en l'espèce, la présence du chef d'établissement lors des délibérations de la commission académique après la clôture des débats, et alors que le conseil des requérants avait été invité à quitter la salle, a porté atteinte au principe des droits de la défense et au principe du contradictoire et a effectivement privé les requérants d'une garantie au sens de cette jurisprudence.

ARTICLE D. 511-52

« Les modalités prévues pour le conseil de discipline de l'établissement ou le conseil de discipline départemental en matière d'exercice des droits de la défense par les articles D. 511-31, D. 511-32 et D. 511-38 à D. 511-40 sont applicables à

la commission ainsi que les dispositions du deuxième alinéa de l'article D. 511-42, à l'exception de sa dernière phrase.

La commission émet son avis à la majorité de ses membres. La décision du recteur intervient dans un délai d'un mois à compter de la date de réception de l'appel. »

La commission doit donc respecter en tous points la procédure prévue pour le conseil de discipline. S'en dispenser ou l'alléger entacherait d'illégalité la sanction.

Il convient de préciser que le recteur saisi en appel de la décision d'un conseil de discipline ne saurait laisser naître une décision implicite de rejet en gardant le silence pendant le délai d'un mois pour prendre sa décision.

Si le recteur se trouve dans l'obligation de réunir la commission, sa décision n'est pas enfermée dans les trente jours fixés par le décret. Le conseil d'État a précisé : que la circonstance que le recteur n'ait, en définitive, pas statué dans le délai d'un mois prévu par le décret est sans incidence sur la légalité de sa décision attaquée dès lors que ce délai n'a pas été imparti à l'autorité administrative à peine de nullité. Si le dépassement ne constitue pas en soi une illégalité, la commission reste tenue de statuer dans « un délai raisonnable ».

Le recteur peut :

- soit confirmer la décision du conseil de discipline ;



- soit la réformer par une substitution de motifs, en la minorant ou en l'aggravant;
- soit annuler la sanction, au fond ou pour vice de procédure.

La commission académique n'est pas tenue par la qualification des faits retenus initialement par le conseil de discipline.

L'avis du recteur n'obéissant pas au régime de l'avis conforme, le recteur dispose du pouvoir de confirmer ou non la décision prise par le conseil de discipline de l'établissement et peut ne pas suivre nécessairement l'avis de la commission.

Quelle que soit la solution retenue, la décision rectorale purge les irrégularités éventuelles et prend juridiquement la place de l'acte anéanti.

L'institution d'un recours administratif, préalable obligatoire à la saisine du juge, a pour effet de laisser à l'autorité compétente pour en connaître le soin d'arrêter définitivement la position de l'administration. Il s'ensuit que la décision prise à la suite du recours se substitue nécessairement à la décision initiale et qu'elle est seule susceptible d'être déférée au juge de la légalité. Si l'exercice d'un tel recours a pour but de permettre à l'autorité administrative, dans la limite de ses compétences, de remédier aux illégalités dont pourrait être entachée la décision initiale, sans attendre l'intervention du juge, la décision prise sur le recours n'en demeure pas moins soumise elle-même au principe de légalité. (CE, 4 novembre 2005, n° 270075, H.)

En vertu de ce principe commun à toutes les procédures de recours administratif préalable obligatoire à la saisine du juge, seule la décision que prend le recteur, selon cette procédure, est attaquable devant le juge administratif.

En effet, elle se substitue à celle du conseil de discipline et du chef d'établissement. Cela signifie notamment que les vices de forme et de procédure de la décision du conseil de discipline n'ont pas d'effets sur la décision du recteur (CAA Lyon, 19 décembre 1997, n° 96LY02608, K. : Juris-Data n° 1997-055749. – CAA Marseille, 12 avril 2002, n° 01MA00207, G. – CAA Lyon, 5 novembre 2002, n° 99LY772, K. : Juris-Data n° 2002-212345).

Dit autrement, la décision rectorale se substitue à la décision de première instance (TA Melun, 28 avril 2006, n° 0401787, L. c/recteur académie Créteil: LIJ MEN juin 2006, n° 106, p. 7). Elle la purge de tous ses vices éventuels (CAA Paris, 11 août 2004, Min. éduc. nat. c/Cts D.

et M. : AJDA 2004, p. 2176, note Bernard Toulemonde).

Cela signifie aussi que la sanction rectorale doit être explicitement motivée et doit obligatoirement préciser les motifs de fait et de droit qui fondent la décision retenue à l'encontre de l'élève. Elle doit préciser les motifs de la sanction, alors même que ceux présentés par la décision du chef d'établissement sont imprécis, et notamment indiquer l'incidence de ces faits sur le fonctionnement de l'établissement scolaire. Le recteur ne pourra pas se retrancher sur le fait que l'administration a entendu rester discrète sur les faits reprochés, compte tenu de leur nature.

Incorrectement motivée la sanction sera annulée et le juge pourra enjoindre le recteur de réexaminer le recours des parents (TA Rennes, 9 février 2006, n° 053726, M.X. c/recteur académie Rennes: AJDA 2006, p. 1007).

ARTICLE R. 511-53

« La juridiction administrative ne peut être saisie qu'après mise en œuvre des dispositions de l'article R. 511-49. »

PROCÉDURE ET DÉROULÉ DE LA COMMISSION D'APPEL

Les membres, le président de la commission, la famille, l'élève mis en cause, l'éventuel défenseur (avocat ou non) désigné par la famille sont convoqués en recommandé avec accusé de réception, ainsi que les témoins

(dont au premier chef la personne ayant présidé le conseil de discipline: le chef d'établissement la plupart du temps) au moins dix jours avant la tenue de la commission.

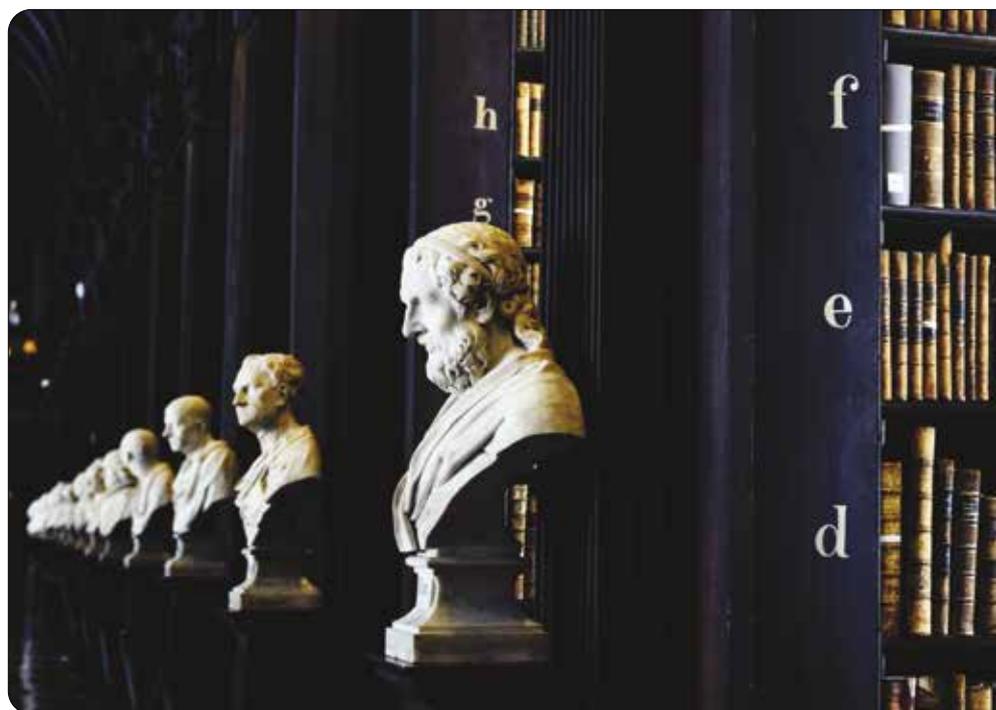
Un dossier est établi, contenant notamment les pièces demandées et fournies par l'établissement:

- le courrier d'appel;
- les courriers de convocation au conseil de discipline (parents et élèves);
- le procès-verbal du conseil de discipline;
- le courrier de notification de la décision du conseil de discipline (parents et élèves);
- les registres des absences et sanctions concernant l'élève;
- les bulletins trimestriels;
- le règlement intérieur;
- le rapport du chef d'établissement;
- la synthèse du professeur principal;
- tout rapport, témoignage-s et autres documents pouvant éclairer les membres de la commission.

La famille et le défenseur peuvent consulter le dossier mis à leur disposition au rectorat.

Il est nécessaire que le chef d'établissement prépare son intervention devant la commission d'appel, car il est fréquent d'entendre les représentants des parents d'élèves évoquer la procédure initiale mise en œuvre, et particulièrement des lacunes dans le respect des droits de la défense (non-respect du contradictoire).

Il est aussi mis l'accent sur des failles, oublis et autres soucis de rédaction dans le règlement intérieur, ainsi que dans le cour-



rier notifiant une décision d'interdiction d'accès par mesure conservatoire (utilisation à tort du terme « exclusion », qui est une sanction et a alors pour conséquence grave d'entacher d'illégalité la sanction pouvant être prononcée par le conseil de discipline).

Même si le déroulement de la réunion de la commission est assez différent selon les académies, ce que l'on peut regretter, celui qui est exposé ci-dessous, nous paraît être le plus pertinent.

- Les membres de la commission pénètrent dans la salle, avant la famille, pour prendre connaissance du dossier, le président ayant été destinataire de celui-ci quelques jours auparavant. Les feuilles d'émargement doivent être signées par les différents acteurs (membres de la commission, élève, famille et éventuel défenseur, témoins).
- Vérification du quorum et désignation par le président d'un secrétaire adjoint de séance (qui devra cosigner le procès-verbal) parmi les membres. Le président conduit la procédure et les débats.
- Introduction de l'élève, de son représentant légal ou de ses parents, de son défenseur éventuel.
- Présentation à l'élève et à ses parents des membres de la commission.
- Lecture des articles R. 511-20 à 58 du Code de l'éducation. La commission est tenue d'émettre un avis à la majorité de ses membres, la décision appartenant au recteur dans un délai d'un mois à compter de la date de réception du recours.

- Lecture des faits reprochés ayant motivé la réunion du conseil de discipline de l'établissement.
- Lecture de la décision du conseil de discipline de l'établissement.
- Lecture du courrier par lequel les parents ont fait appel de la décision.
- Audition de l'élève, de ses parents (ou de son représentant légal) et du défenseur éventuel (notamment explicitation des motivations de l'appel et des faits reprochés).
- Puis entrée du chef d'établissement et des témoins, auxquels la parole est donnée; en cas de témoignages écrits, ceux-ci sont signalés voire lus en séance. Les membres de la commission académique ont tout loisir de poser les questions nécessaires à leur information, notamment sur les faits reprochés et leur matérialité.
- Après les divers échanges entre les personnes présentes, sortie du chef d'établissement et des témoins.
- La parole doit être donnée, en dernier lieu, à l'élève et aux personnes qui défendent ses intérêts.
- Sortie de l'élève, de ses parents (ou de son représentant légal) et de son défenseur éventuel.
- Début du huis clos: les membres de la commission délibèrent.
- Vote (à bulletins secrets): le président met aux voix la proposition de sanction la plus sévère parmi celles qui ont pu être proposées lors de la délibération, en tenant naturellement compte de l'aspect éducatif de celle-ci.

accompagné alors d'un délai (1 an maximum).

- Dans le cas où cette proposition ne recueille pas la majorité, les autres propositions issues de la délibération sont mises aux voix en commençant par la plus sévère, et ce jusqu'à ce qu'une décision se dégage.
- Fin de la délibération. Le recteur étant seul compétent pour prendre la décision, l'avis émis par la commission académique à son attention ne doit pas être communiqué à l'élève ou/et à ses parents, et à l'établissement scolaire.
- Le recteur prend et notifie sa décision (qui suit ou pas l'avis rendu par la commission). L'établissement scolaire en est immédiatement informé.

LA MATÉRIALITÉ DES FAITS

La commission académique va examiner :

- si les faits reprochés à l'élève ont été précisément relatés dans le cadre de rapports écrits tant sur leur description que sur leur qualification, complétés par des preuves matérielles et des témoignages directs
- si ces faits doivent être relatés avec précisions.

Les éléments fautifs peuvent être reconnus par l'élève lors de la phase de « dialogue » ou du « contradictoire » précédant l'engagement de la procédure disciplinaire.

Pour recueillir ces éléments, le chef d'établissement doit s'assurer de la présence d'un autre personnel de l'établissement au risque d'être suspecté d'avoir fait pression.

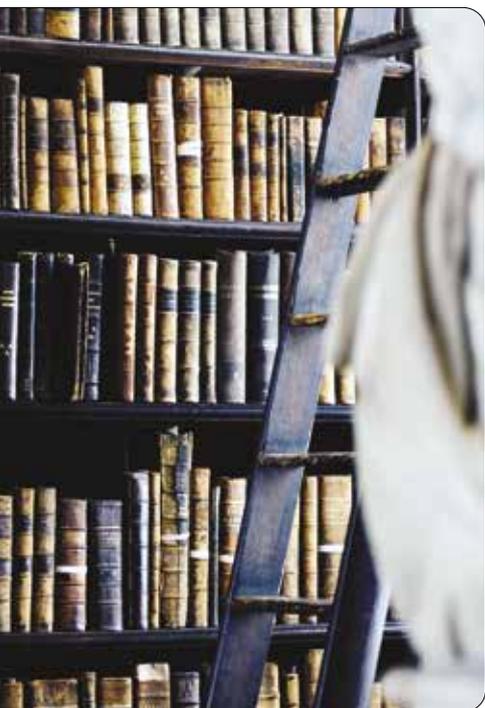
La matérialité est un élément à part entière de la légalité de la décision qui sera prise. Une décision peut être annulée, au bénéfice du doute, lorsque la matérialité des faits est insuffisamment rapportée. Car, en matière scolaire, comme dans la vie civile, le doute doit toujours bénéficier au mis en cause.

Les preuves doivent être légalement obtenues: la fouille d'un élève fortement soupçonné de détenir des produits ou objets illicites ne peut être opérée que par un officier de police judiciaire. Le chef d'établissement ou le personnel de vie scolaire et à fortiori les enseignants doivent « inviter » l'élève à présenter volontairement le contenu de son cartable, de son casier, de son armoire... quand il y a « présomption » de vol...

En affaires contentieuses, « on recherche la vérité des faits » et non pas la « vérité » qui paraît toute simple. Les faits établis doivent violer un point précis du règle-

RAPPEL DE L'ÉCHELLE DES SANCTIONS POSSIBLES (avec ou sans sursis)

1. L'avertissement;
2. Le blâme;
3. La mesure de responsabilisation (dans ou hors de l'établissement; 20 heures maximum);
4. L'exclusion temporaire de la classe (si plusieurs cours ont été perturbés de manière répétitive). Pendant l'accomplissement de la sanction, l'élève n'assiste à aucun cours de la classe et est accueilli dans l'établissement. La durée de cette exclusion ne peut excéder huit jours;
5. L'exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes. La durée de cette exclusion ne peut excéder huit jours, pour ne pas compromettre la scolarité de l'élève;
6. L'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes. Les sanctions peuvent être assorties d'un sursis, total ou partiel,



ment intérieur de l'établissement. En effet, la sanction disciplinaire est juridiquement liée à la violation d'une disposition du règlement intérieur de l'établissement.

La charge de la preuve doit être apportée par le chef d'établissement qui se doit souvent de réagir vite et sous la pression. Car en matière de droit scolaire le chef d'établissement instruit et préside.

La procédure peut avoir été correctement respectée mais la décision remise en cause sur le fond (matérialité des faits, disproportion entre la peine et les faits incriminés, obtention illégale de preuve, fragilité des témoignages ou des documents produits).

Il est particulièrement hasardeux de s'engager dans une procédure disciplinaire sans preuve ou de constituer un dossier à charge sur la base de faits disparates ou insignifiants.

Je voudrais pour conclure formuler quelques remarques :

- Ce qui intéresse souvent les parents, c'est qu'il n'y ait rien qui reste à vie dans le dossier.

La demande de réintégration dans l'établissement d'origine au cas de l'exclusion définitive est peu fréquente. Le traitement de la situation par le chef d'établissement est hélas encore trop souvent et injustement critiquée. Il faut bien un bouc émissaire ! coéducation oui, coparentalité non !

Certains membres de commissions d'appel ont l'art et la manière de vouloir mettre les personnels de direction en difficulté. Ce qui est intolérable !

D'autant plus que la grande majorité des personnes composant cette noble assemblée ne disposent d'aucune formation à cet exercice, ce qui est incompréhensible dans une telle procédure.

- S'il est tout à fait normal qu'en attente de la décision de la commission d'appel, l'élève soit scolarisé dans un autre établissement.

Il est par contre fort regrettable que les chefs d'établissement aient à se substituer une fois de plus aux services académiques pour trouver un établissement susceptible d'accueillir l'élève exclu.

Et que dire des élèves exclus successivement de plusieurs établissements. Ne faudrait-il pas enfin que les services académiques s'occupent particulièrement de ces « poly exclus » ?

Si l'on doit se réjouir que l'expertise de la cellule juridique du SNPDEN-UNSA soit reconnue, le mouvement de judiciarisation de notre société et par conséquent de son école continue sa progression, ce qui laisse peu de place à l'improvisation et au manque d'humilité. Il nous faut continuer à être présent là où l'État est absent et défaillant notamment dans la façon d'aborder et de mieux appréhender le droit.

Avant, tout se réglait dans l'école, maintenant on porte plainte. La judiciarisation de l'École est en marche et elle se fait souvent contre ses cadres qui connaissent mal la loi. Dans la formation sommaire des nouveaux personnels de direction, la connaissance des textes est à peine abordée. L'École n'est hélas plus un sanctuaire. L'irruption de la justice dans les affaires internes de l'École est difficilement comprise. Une simple convocation au commissariat est souvent vécue dans la crainte. Alors aller en commission d'appel voire en justice et perdre quand on se sent victime est une terrible humiliation. Mais ça c'est une autre histoire ! ■



Le point Évolution conc



Yannis BALCOU
Cellule juridique du SNPDEN

La prise en charge des élèves en situation de handicap a connu une évolution conséquente depuis le milieu des années 1970, passant de la ségrégation initiale à l'intégration (loi d'orientation du 30 juin 1975 et circulaires de janvier 1982 et 1983), puis de l'intégration à l'inclusion sous l'effet de la mise en œuvre de la loi du 11 avril 2005 pour l'égalité des droits et des chances.

t sur les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) du statut et questionnements juridiques concernant la gestion de leurs contrats

L'article L. 351-3 du Code de l'éducation fixe le cadre actuel de l'accompagnement des élèves en situation de handicap leur permettant de bénéficier de la scolarisation en milieu ordinaire à laquelle ils ont droit : « Lorsque la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles [commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées] constate que la scolarisation d'un enfant dans une classe de l'enseignement public ou d'un établissement mentionné à l'article L. 442-1 du présent code requiert une aide individuelle dont elle détermine la quotité horaire, cette aide peut notamment être apportée par un accompagnant des élèves en situation de handicap recruté conformément aux modalités définies à l'article L. 917-1.

Si cette scolarisation n'implique pas une aide individuelle mais que les besoins de l'élève justifient qu'il bénéficie d'une aide mutualisée, la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles en arrête le principe et en précise les activités principales. Cette aide mutualisée est apportée par un accompagnant des élèves en situation de handicap recruté dans les conditions fixées à l'article L. 917-1 du présent code. [...]

Des pôles inclusifs d'accompagnement localisés sont créés dans chaque département. Ils ont pour objet la coordination des moyens d'accompagnement humain au sein des écoles et établissements scolaires de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat. Ils constituent des pôles ressources à destination de la communauté éducative ; ils associent à cet effet des professionnels de santé et les gestionnaires des établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° du I de l'article L. 312-1 du Code de l'action sociale et des familles. Ces dispositifs visent à mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap en vue du développement de son autonomie [...]

S'agissant ici de faire le point sur le cadre juridique des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), nous allons être amenés à revenir rapidement sur l'évolution de leur statut, pour ensuite en préciser les contours actuels dans un cadre enfin consolidé. Nous verrons enfin que cette évolution ne résout pas toutes les questions juridiques posées par le cadre légal précédent qui a pu donner lieu à une jurisprudence conséquente, ce

qui nous impose de rester vigilants, notamment dans le contexte de la mise en place des pôles inclusifs d'accompagnement localisés.

VERS LA PROFESSIONNALISATION DES ACCOMPAGNANTS : DES AUXILIAIRES D'INTÉGRATION SCOLAIRE AUX AESH

Dès 1980, des parents se mobilisent pour que leurs enfants puissent être accompagnés en milieu scolaire ordinaire. Ils développent le concept d'auxiliaires d'intégration scolaire. Les premiers à exercer cette fonction le font sous des statuts très divers : objecteurs de conscience, volontaires du service civil, jeunes sous contrats aidés par l'État, emplois associatifs, personnels des collectivités territoriales. La mise en place du dispositif emplois-jeunes à la fin des années quatre-vingt-dix a permis aux associations de donner un nouvel essor à ce dispositif.

En 1999, un plan de scolarisation des enfants et adolescents handicapés, connu sous le nom de « plan Handiscol », a été initié afin d'améliorer la capacité du système éducatif à scolariser les élèves en situation de handicap. Une convention pour le développement des services d'auxiliaires d'intégration scolaire a par ailleurs été signée, dans le cadre de ce plan, entre le ministère de l'Éducation nationale, La FNASEPH et l'association IRIS Initiative. Cette convention a permis à une trentaine de départements de disposer d'un service d'auxiliaires d'intégration scolaire. En 2003, l'arrêt du recrutement des emplois jeunes a amené le ministère de l'Éducation nationale à faire repenser la pérennisation de ce service sur le statut des assistants d'éducation (Loi n° 2003-400 du 30 avril 2003) créant ainsi « officiellement » les auxiliaires de vie scolaire individuels AVS-i et les auxi-



liaires de vie scolaire collectifs AVS-co. Ce sont des agents non titulaires de la Fonction publique qui ont pour mission « l'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés. »

En 2004, la plupart des emplois-jeunes gérés par les associations se sont vus proposer un contrat AED à l'Éducation nationale.

En 2005, des EVS (emplois vie scolaire) sont recrutés afin d'assurer les fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves en situation de handicap.

En 2006, les besoins identifiés par les CDAPH sont tels que ces personnels remplissent également les missions d'accompagnement dévolues aux assistants d'éducation.

En 2009, la convention cadre du 1^{er} septembre 2009 est signée par le ministère de l'Éducation nationale et des associations pour assurer la continuité de l'accompagnement auprès des élèves en situation de handicap.

En 2010, la convention est reconduite et la circulaire n° 2010-139 est publiée le 31 août 2010 pour définir la mission d'accompagnement scolaire effectuée par des personnels employés par les associations.

En 2012, le décret n° 2012-903 du 23 juillet 2012 relatif à l'aide individuelle et à l'aide mutualisée est publié. Il distingue les fonctions d'auxiliaire de vie scolaire pour l'aide individuelle AVS-I et celle d'auxiliaire de vie scolaire pour l'aide mutualisée AVS-M.

En 2013, l'accompagnement est donc assuré par des personnels sous trois types de statut : des contrats aidés (CUI-CAE), des assistants d'éducation recrutés, soit par la Direction académique des services de l'Éducation nationale, soit par un établissement public local d'enseignement ou un établissement privé avec un CDD de droit public de 3 ans renouvelable une fois, soit par une association conventionnée.

Cette situation rend alors la gestion des accompagnants complexe, source de difficultés, de précarité et d'insécurité juridique ⁽¹⁾ pour tous les acteurs, dans un contexte où le nombre de jeunes à accompagner croît de manière exponentielle.

Le « rapport Komitès » d'avril 2013 ⁽²⁾ met en avant ces difficultés et plaide pour la professionnalisation des accompagnants des élèves en situation de handicap, préconisant notamment l'exigence d'un diplôme professionnel et la possibilité de CDI pour ces personnels. C'est dans ce contexte que l'article 124 de la loi de fi-

nances n° 2013-1278 du 29 décembre 2013 ⁽³⁾ consacre les accompagnants des élèves en situation de handicap dans l'article L. 917-1 du Code de l'éducation. Cette disposition leur permet d'accéder au CDI après 6 ans de service dans les fonctions d'AED-AVS et/ou d'AESH. Sur cette base, le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 ⁽⁴⁾ a fixé les conditions de leur recrutement et de leur emploi. Leurs missions sont définies dans la circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017 relative aux missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

Avant même l'adoption de la loi pour « une école de la confiance » du 26 juillet 2019 dont l'un des objectifs est le renforcement de la « scolarisation inclusive », la circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 ⁽⁵⁾ relative au cadre de gestion des AESH exprime la volonté de consolider leur place dans la communauté éducative en favorisant leur intégration dans les équipes et leur participation aux échanges avec les autres personnels et les familles.

LE STATUT, DÉSORMAIS STABILISÉ, DES AESH

LA NATURE DU CONTRAT

Agents contractuels de l'État, les AESH sont en principe régis par les dispositions réglementaires générales prises pour l'application de l'article 7 de la loi n° 86-16 du 11 janvier 1984 (art. L.917-1 al. 7) précisées par le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 précité. Il s'agit donc de contrats de droit public (compétence de la juridiction administrative) contrairement aux contrats aidés (CUI-CAE), contrats de droit privé appelant la compétence du conseil des prud'hommes.

LE RECRUTEMENT DES AESH : COMPÉTENCES, MODALITÉS ET CONDITIONS

Le recrutement des AESH incombe à l'État (recteur, DASEN par délégation) ou aux établissements dotés de la personnalité morale (EPLE, établissements privés ayant passé un contrat avec l'État, établissements d'enseignement supérieur). Lorsque le recrutement est effectué par les EPLE, le chef d'établissement doit recueillir l'accord du directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN), formalisé par un visa figurant sur le contrat (art. L. 917-1, al. 2), ainsi que l'accord préalable du conseil d'administration.

Les AESH peuvent exercer leurs fonctions dans l'établissement qui les a recrutés,

dans un ou plusieurs autres établissements (dans ce cas, ils ont été recrutés par un établissement mutualisateur), ainsi que, compte tenu des besoins appréciés par l'autorité administrative, dans une ou plusieurs écoles. Dans ce dernier cas, les directeurs d'école peuvent participer à la procédure de recrutement (art L. 917-1 al. 4). Comme les assistants d'éducation, ils peuvent être mis à la disposition des collectivités territoriales pour les activités hors temps scolaire (art. L. 916-2). L'article 25 de la loi du 26 juillet 2019 ouvre une nouvelle possibilité pour assurer la continuité de l'aide apportée à l'élève handicapé. En effet, l'IA-DSDEN et la collectivité territoriale peuvent s'associer par convention en vue du recrutement commun d'AESH. Cette possibilité met un terme au contentieux relatif à la prise en charge financière de l'accompagnant pendant les activités périscolaires pour lequel la section du contentieux du Conseil d'État a eu à se prononcer par un arrêt du 20 novembre 2020 et qui précise « **qu'il revient à la collectivité territoriale d'assurer la charge financière de cette mise à disposition** » ⁽⁶⁾. Si cette précision n'impacte à priori pas l'organisation du service des AESH dans le secondaire, elle est d'importance pour organiser la prise en charge effective des élèves du primaire et ne saurait être ignorée dans le cadre des nouveaux PIAL.

Les conditions de recrutement des AESH sont fixées par l'art. 2 du décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 : ils doivent être titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne (par exemple : DEAES qui, depuis 2016,



remplace les diplômes d'État d'auxiliaire de vie sociale et d'aide médico-psychologique), ou d'un titre ou diplôme de niveau IV (le baccalauréat est exigé pour l'accompagnement dans les classes de lycée); ils peuvent faire valoir une expérience professionnelle de neuf mois dans le domaine de l'aide à l'inclusion scolaire. Toutefois, le conseil d'État dans une décision du 23 octobre 2013 a précisé que cet accompagnement pouvait être confié à des assistants d'éducation (ou AESH) **« sans qu'aucune condition de diplôme puisse leur être opposée lorsque leur mission n'inclut pas un soutien pédagogique ou lorsqu'ils justifient d'au moins trois années d'expérience dans ce domaine »**⁽⁷⁾.

DURÉE, RENOUVELLEMENT ET NON RENOUVELLEMENT DU CONTRAT

Les AESH « sont recrutés par contrat d'une durée de trois ans, renouvelable une fois » (art. L. 917-1, al. 7). Trois ans est ici un minimum (sauf période d'essai non concluante ou licenciement), alors que pour les assistants d'éducation régis par l'article L. 916-1 al. 5, c'est une durée maximale. En fixant une durée minimale de trois ans, la loi pour une école de la confiance prévoit un dispositif permettant de limiter la précarité et de donner aux AESH une sécurité minimale.

L'administration notifie à l'agent son intention de renouveler ou non l'engagement au plus tard :

- deux mois avant le terme de l'engagement pour l'agent recruté pour trois ans;

- trois mois avant le terme de l'engagement pour l'agent dont le contrat est susceptible d'être renouvelé pour une durée indéterminée.

Lorsqu'il est proposé de renouveler le contrat, l'agent non titulaire dispose d'un délai de huit jours pour faire connaître, le cas échéant, son acceptation. En cas de non-réponse dans ce délai, l'intéressé est présumé renoncer à l'emploi.

La décision de ne pas renouveler en CDI un AESH parvenu au terme de six années en CDD doit être justifiée par un motif lié à l'intérêt du service. En cas de contentieux, tout non renouvellement qui reposerait sur un motif étranger à l'intérêt du service serait considéré par le juge administratif comme entaché d'une erreur de droit. Au-delà de six ans, le contrat est donc transformé par avenant en contrat à durée indéterminée (CDI) conclu par le recteur ou par le directeur académique des services de l'éducation nationale agissant par délégation du recteur d'académie. Pour l'appréciation de la durée des six ans, les services accomplis à temps incomplet et à temps partiel sont assimilés à des services à temps complet; les services accomplis de manière discontinue sont pris en compte, sous réserve que la durée des interruptions n'excède pas quatre mois (art. L. 917-1, al. 6). Les services accomplis en tant qu'AVS, mais non en tant qu'assistant d'éducation affecté à d'autres missions, sont comptabilisés. La condition de durée (6 ans) est exclusive de toute autre. L'administration lui adresse une proposition d'avenant confirmant cette nouvelle nature du contrat. L'agent dispose d'un délai de huit jours pour faire connaître, le cas échéant, son acceptation. S'il refuse cette proposition, il reste en fonctions jusqu'à la fin de son CDD en cours.

LA MODIFICATION DU CONTRAT

Les fonctions confiées à l'accompagnant sont stipulées par le contrat qui est soumis aux dispositions réglementaires générales applicables aux agents contractuels de l'État. L'administration peut proposer la modification d'un élément substantiel du contrat (quotité du temps de travail, lieu de travail...). Lorsqu'une telle modification est envisagée, la proposition est adressée à l'agent par lettre recommandée avec avis de réception ou par lettre remise en main propre contre décharge. Cette lettre informe l'agent qu'il dispose d'un mois à compter de sa réception pour faire connaître, le cas échéant, son acceptation. À défaut de réponse dans le délai d'un mois, l'agent est réputé avoir refusé la modification proposée conduisant à la rupture du contrat initial.

LA PÉRIODE D'ESSAI

Le contrat peut comporter une période d'essai, renouvelable une seule fois. Deux cas sont à distinguer selon qu'il s'agit d'un premier contrat ou d'un renouvellement de contrat :

- lorsqu'il s'agit d'un premier contrat de recrutement, il est préconisé d'avoir recours à la période d'essai, même si elle n'est pas obligatoire. Elle constitue en effet une garantie qui permet à l'administration d'évaluer les capacités professionnelles de l'agent et de permettre à ce dernier d'apprécier si les fonctions occupées lui conviennent;
- lorsqu'il s'agit d'un renouvellement de contrat par une même autorité administrative (recteur, IA-Dasen par délégation ou chef d'EPLE), avec un même agent pour exercer les mêmes fonctions que celles prévues au précédent contrat, l'article 9 du même décret dispose qu'aucune nouvelle période d'essai ne peut être prévue et inscrite au contrat.

Le renouvellement de la période d'essai est limité à une seule fois. La période d'essai et la possibilité de la renouveler sont expressément stipulées dans le contrat ou l'engagement. La durée du renouvellement est encadrée pour une durée au plus égale à la durée initiale.

Au égard à la durée des CDD, une durée de période d'essai d'au moins deux mois est préconisée, dans la limite de trois mois. Cette durée peut être modulée à raison d'un jour ouvré (jour effectivement travaillé, soit du lundi au vendredi) par semaine de durée de contrat.

ÉVALUATION ET ENTRETIEN PROFESSIONNEL

Les AESH bénéficient au moins tous les trois ans d'un entretien professionnel avec leur supérieur hiérarchique (IEN, chef d'établissement). Il est préconisé de tenir un entretien à l'issue de la 1^{re} année de contrat. Cet entretien peut en effet permettre de vérifier la qualité du service rendu et d'en tirer les conséquences sur le plan du développement professionnel de l'agent. Il peut en outre donner lieu à un réexamen de la rémunération de l'agent. Le moment du renouvellement du CDD, comme celui du passage en CDI, peuvent constituer des périodes privilégiées pour réaliser de tels entretiens.

L'EN compétent ou le chef d'établissement peut prendre l'attache du ou des enseignants en charge du ou des élèves accompagnés par l'AESH sur la manière de servir. Toutefois, le contenu de ces échanges



ne peut faire l'objet d'un rapport, ni servir d'unique base à l'évaluation de l'agent. Le compte rendu de l'entretien professionnel peut donner lieu à une demande de révision auprès du recteur d'académie.

LE LICENCIEMENT

L'AESH peut faire l'objet d'un licenciement. Sans préjudice des dispositions relatives au licenciement pour faute disciplinaire, pour insuffisance professionnelle ou pour inaptitude physique, le licenciement de l'AESH doit être justifié par l'un des motifs suivants :

1. la suppression du besoin ou de l'emploi qui a justifié le recrutement de l'agent ;
2. le refus par l'agent d'une modification d'un élément substantiel du contrat proposée dans les conditions prévues à l'article 45-4 du décret du 17 janvier 1986 ;
3. l'impossibilité de réemploi de l'agent, dans les conditions prévues à l'article 32 de ce même décret, à l'issue d'un congé sans rémunération.

Le licenciement de l'agent pour un des motifs précités ne peut être prononcé que lorsque le reclassement de l'agent, dans un autre emploi, n'est pas possible, en application de l'article 45-5 du même décret. Cet emploi de reclassement est proposé pour la période restant à courir avant le terme du contrat. Il s'effectue sur un emploi relevant de la même catégorie hiérarchique.

L'offre de reclassement concerne les emplois des services relevant de l'autorité ayant recruté l'agent. Elle doit être écrite

et précise, et l'emploi proposé doit être compatible avec les compétences professionnelles de l'agent.

Conformément à l'article 45-5 précité, lorsque l'administration envisage de licencier l'AESH, elle convoque l'intéressé à un entretien préalable selon les modalités prévues à l'article 47 du décret du 17 janvier 1986.

À la suite de la consultation de la commission consultative paritaire compétente, l'administration notifie à l'AESH sa décision par lettre recommandée avec avis de réception ou par remise en main propre contre décharge. Cette lettre précise le motif pour lequel l'agent est licencié et la date à laquelle celui-ci doit intervenir compte tenu des droits à congés annuels restant à courir et de la durée du préavis. Cette lettre invite également l'intéressé à présenter une demande écrite de reclassement dans un délai correspondant à la moitié de la durée du préavis et indique les conditions dans lesquelles les offres de reclassement sont susceptibles de lui être adressées. Si l'agent refuse le bénéfice de la procédure de reclassement ou en cas d'absence de demande formulée, l'agent est licencié au terme du préavis. Si l'AESH a formulé une demande et lorsque le reclassement ne peut être proposé avant l'issue du préavis, l'agent est placé en congé sans traitement, à l'issue de ce délai, pour une durée maximale de trois mois, dans l'attente du reclassement. Ce congé sans traitement suspend la date d'effet du licenciement. Une attestation de suspension du contrat de travail du fait de l'administration est délivrée à l'agent. Si dans ce temps, l'agent revient

sur sa demande de reclassement, il est licencié.

Enfin, en cas de refus de l'emploi proposé ou en cas d'impossibilité de reclassement au terme du congé sans traitement de trois mois, l'agent est licencié.

Conformément à l'article 46 du décret du 17 janvier 1986 susmentionné, la durée du préavis est de huit jours lorsque l'agent a une ancienneté de service inférieure à six mois ; un mois lorsque l'agent justifie d'une ancienneté de service comprise entre six mois et deux ans ; et deux mois pour celui qui justifie d'au moins deux ans d'ancienneté.

LA FORMATION DES AESH

Les AESH bénéficient d'une formation spécifique pour l'accomplissement de leurs fonctions, mise en œuvre en collaboration avec les associations d'aide aux familles d'enfants en situation de handicap ; il s'agit en fait d'actions de formation sur le temps de service, d'une formation d'adaptation à l'emploi de 60 heures qui doit leur permettre d'acquérir les compétences utiles à l'exercice des fonctions d'accompagnement pour les AESH non titulaires des diplômes adaptés, leur permettant de s'inscrire dans un processus de professionnalisation et de certification par la voie de la valorisation de l'expérience acquise. L'article 25 de la loi du 26 juillet 2019 ajoute que « **leur formation professionnelle continue est fixée conformément à un référentiel national et adaptée à la diversité des situations des élèves accueillis dans les écoles et les établissements d'enseignement. Un arrêté du ministre chargé de l'Éducation nationale précise le cahier des charges des contenus de la formation spécifique concernant la prise en charge des enfants en situation de handicap** ». ⁽⁸⁾

LE CERTIFICAT DE FIN DE CONTRAT

En application de l'article 44-1 du décret du 17 janvier 1986, l'administration délivre à l'agent contractuel, le dernier jour du contrat, et au plus tard dans les jours suivant son terme, un certificat de fin de contrat contenant exclusivement les informations suivantes :

- la date de recrutement et celle de fin de l'engagement ;
- les fonctions occupées ;
- la durée de travail effectif (durée du contrat et quotité de service) ;
- le cas échéant, les périodes de congés non assimilées à des périodes de travail effectif (congés non rémunérés pour raisons familiales ou personnelles prévus au titre V du décret du 17 janvier 1986).



UNE JURISPRUDENCE CONSEQUENTE PERMETTANT D'ÉCLAIRER CE STATUT PARTICULIER D'AGENT CONTRACTUEL DE L'ÉTAT

Les textes récents évoqués ci-dessus intègrent pour un certain nombre de points les décisions jurisprudentielles essentielles qui ont accompagné l'émergence du statut des AESH. Cependant, il est intéressant de faire un focus sur certaines décisions importantes et toujours d'actualité, notamment en matière de fin du contrat par non renouvellement, de licenciement ou de démission. Les AESH étant des agents contractuels de l'État, ils sont également régis par le décret n° 86-83 du 17 janvier 1986 relatif aux dispositions générales applicables aux agents contractuels de l'État, sous réserve des dispositions spécifiques du décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 ayant fixé les conditions de leur recrutement et de leur emploi.

LES QUESTIONS RELATIVES AU RENOUVELLEMENT OU NON RENOUVELLEMENT DU CONTRAT

1. L'absence de droit au renouvellement du contrat

Tel que rappelé par le Conseil d'État dans sa décision du 23 février 2009 « Moutterlos », et selon une jurisprudence constante, « un agent dont le contrat est arrivé à échéance n'a aucun droit au renouvellement de celui-ci » (CE, 23 février 2009 n° 304995)⁽⁹⁾.

L'absence de droit au renouvellement du contrat est valable même si l'agent AESH est :

- En congé de maternité. « **Considérant, en deuxième lieu, que si un principe général du droit s'oppose au licenciement d'un agent en état de grossesse, ce principe ne fait pas obstacle à l'absence de renouvellement d'un contrat à durée déterminée à l'expiration de celui-ci, alors même que l'agent concerné se trouve en cet état** » (CAA Nantes, 15 octobre 1998, n° 95NT00008).
- En congé de maladie, à la date de fin de contrat initialement prévue. « **Considérant [...], qu'aucune disposition législative ou réglementaire et aucun principe général du droit ne font obstacle à l'échéance d'un contrat à durée déterminée dont est bénéficiaire un agent public lorsqu'il est en congé de maladie** » (CAA Marseille, 22 juin 2004, n° 00MA01970).

En cas d'annulation par le juge d'une décision de non renouvellement, l'agent AESH ne dispose pas d'un droit à réintégration au-delà du terme initialement prévu de l'engagement : « **considérant qu'eu égard aux motifs de la présente décision, l'exécution de celle-ci n'implique pas nécessairement que le centre hospitalier procède à la réintégration de M^{me} X qui ne peut se prévaloir d'aucun droit au renouvellement d'un contrat parvenu à expiration; que, par suite, les conclusions de la requérante tendant à ce que soit ordonnée sa réintégration ne peuvent être accueillies** » (CAA Bordeaux, 9 mars 2004, n° 00BX02890).

Le fait que l'autorité administrative indique à l'agent AESH, après avoir recueilli son accord, qu'elle va lui faire parvenir un nouveau contrat, constitue une promesse d'engagement, dont le non-respect est de nature à engager la responsabilité de la collectivité, qui peut alors être condamnée à réparer le préjudice causé (CAA Versailles, 10 novembre 2005, n° 04VE00895).

2. La vigilance nécessaire sur la justification du non renouvellement du contrat, de la distinction entre motifs légaux et illégaux

La décision de non renouvellement de contrat n'a pas être formellement motivée : « **Considérant, en premier lieu, qu'un agent dont le contrat est arrivé à échéance n'a aucun droit au renouvellement de celui-ci; qu'il en résulte qu'alors même que la décision de ne pas renouveler ce contrat est fondée sur l'appréciation portée par l'autorité compétente sur l'aptitude professionnelle de l'agent et, de manière générale, sur sa manière de servir et se**

trouve ainsi prise en considération de la personne, elle n'est – sauf à revêtir le caractère d'une mesure disciplinaire – ni au nombre des mesures qui ne peuvent légalement intervenir sans que l'intéressé ait été mis à même de prendre connaissance de son dossier, ni au nombre de celles qui doivent être motivées en application des dispositions de la loi du 11 janvier 1979. » (CE, 23 février 2009 « Moutterlos », n° 304995 – arrêt précité).

Cependant, l'absence de droit à renouvellement du contrat ne dispense pas l'administration d'avoir à justifier, notamment en cas de contentieux, d'un motif de non renouvellement. Ainsi l'absence de droit au renouvellement et d'obligation de motivation n'ont pas pour effet de soustraire la décision et ses motifs réels au contrôle du juge. Le juge administratif a établi que les motifs du non renouvellement devaient être tirés de l'intérêt du service ou pris en considération de la personne, qu'ils aient ou non un caractère disciplinaire (CE, 4 juillet 1994, n° 118298).

Une attention particulière devra donc être apportée au non renouvellement du contrat au terme des trois premières années. En effet, si certains motifs liés à l'intérêt du service peuvent être facilement démontrés (suppression de l'emploi, besoin arrivé à son terme, modification substantielle du poste...) d'autres situations peuvent être plus litigieuses. À titre d'exemple, le recrutement d'un autre agent contractuel doit présenter un avantage déterminant pour l'intérêt du service (CAA Bordeaux, 6 juillet 2004, n° 01BX00224)⁽¹⁰⁾.

Une décision de non renouvellement de contrat prise en considération de la per-





sonne peut être légalement fondée lorsqu'elle est justifiée par le comportement de l'agent :

- Insuffisance professionnelle ou faits tirés du comportement de l'intéressé (CE, 5 décembre 2005, n° 262948 ; CE n° 17932 du 23 janvier 1981 ; CE n° 118298 du 4 juillet 1994 ; CE n° 126194 du 23 décembre 1994). À cet égard, il appartient au juge de rechercher si les éléments ne révèlent pas une « insatisfaisante manière de servir », de nature à justifier au regard de l'intérêt du service le refus de renouveler le contrat (CE, 15 décembre 2014, n° 366426) ⁽¹¹⁾ ;
- Manquements aux obligations professionnelles : absences injustifiées, refus d'exécution de tâches liées aux fonctions (CAA Bordeaux, 10 février 2004, n° 00BX00997) ;
- Faute disciplinaire : lorsque la décision de non renouvellement du contrat se fonde sur des fautes reprochées à l'intéressé, elle présente un caractère disciplinaire et exige, par conséquent, le respect des droits de la défense, le caractère contradictoire de la procédure et la motivation (CE, 7 décembre 1983, n° 44750) ;
- Non-respect d'une stipulation du contrat de recrutement faisant obligation à l'agent de se présenter à un concours déterminé avant le terme de l'engagement (CAA Paris, 30 décembre 2005, n° 01PA01793) ;
- Refus de suivre une formation pour obtenir un certificat d'aptitude pro-

fessionnelle qui aurait permis à l'agent d'acquérir les compétences nécessaires pour mieux répondre aux besoins du service et d'être titularisé (CAA Lyon, 28 février 2006, n° 01LY00864) ;

- Nécessités de service liées aux incidences sur l'organisation du service des nombreuses absences pour maladie de l'agent (167 jours sur trois ans), dont les fonctions étaient l'aide à domicile des personnes âgées et dépendantes (CAA Marseille, 22 octobre 2010, n° 08MA03258) ;

Les décisions de non renouvellement fondées sur les motifs suivants (liste non exhaustive) ont été jugées non conformes à l'intérêt du service :

- Toute décision de non renouvellement d'un contrat fondée sur la volonté de priver l'agent de la possibilité de bénéficier d'un CDI est illégale (CAA Bordeaux, 2 février 2010, n° 09BX00963) : **« la décision par laquelle l'administration a refusé de renouveler le contrat de M^{me} X n'a pas été dictée par la manière de servir de l'intéressée, mais dans le but de ne pas faire bénéficier M^{me} X d'un contrat à durée indéterminée en application des dispositions de la loi n° 2005-843 du 26 juillet 2005 ; qu'un tel motif est entaché d'illégalité »** ;
- Une décision prise uniquement en raison de considérations d'ordre politique (CE, 2 février 2000, n° 196157) ;
- une décision motivée par le fait que

l'agent avait obtenu des congés pour raisons de santé liés à sa grossesse et avait ensuite demandé un congé parental (CE, 9 août 2006, n° 281972) : **« Considérant [...] que la décision du ministre de la défense en date du 27 avril 2005 confirmant le refus de renouvellement du contrat de M^{me}... a été motivée non par l'inaptitude de l'intéressée à remplir les fonctions qui lui avaient été confiées mais par la circonstance qu'elle avait obtenu des congés prolongés imputables aux incidents médicaux qui avaient accompagné sa grossesse et qu'elle avait ensuite demandé un congé parental d'éducation ; qu'un tel motif n'est pas de nature à être retenu pour justifier la mesure prise à l'encontre de M^{me}... »** ;

- L'autorité administrative ne peut refuser de renouveler l'engagement d'un agent au seul motif de sa grossesse (CE, 17 février 1992, n° 96013) néanmoins, cet état n'empêche pas de refuser le renouvellement dès lors qu'un motif tiré de l'intérêt du service ou de l'insuffisance professionnelle de l'agent peut être avancé (CAA de Nantes, 15 octobre 1998, n° 95NT00008) ;
- Une décision fondée sur une réorganisation des services dont l'administration ne peut prouver la réalité (CAA Lyon, 18 mars 2014, n° 12LY22805 ; CAA Paris, 27 mai 1999, n° 98PA00890) ;
- Le remplacement d'un titulaire en congé de maladie, immédiatement suivi du recrutement d'un nouvel agent contractuel, sans que celui-ci n'apporte un avantage déterminant pour le service (CAA Nancy, 18 novembre 2004, n° 99NC01046) ;

3. Les conditions de base de renouvellement de contrat

L'article 45 du décret du 17 janvier 1986 précise les conditions dans lesquelles les CDD (dont ceux des AESH) peuvent être renouvelés :

- le renouvellement doit être exprès, ce qui exclut tout renouvellement par tacite reconduction.
- tout maintien en fonction au-delà du terme du contrat par tacite reconduction donne naissance à un nouveau contrat dont la durée est, soit égale à celle assignée par les parties, soit, à défaut, à celle du contrat initial (CE, 27 octobre 1999, n° 178412).

4. L'obligation de respecter un délai de prévenance

En application de l'article 46 du décret du 17 janvier 1986, l'administration est tenue

d'informer l'agent de son intention de renouveler ou non le contrat selon des délais de prévenance ainsi fixés :

- 8 jours précédant le terme de l'engagement pour l'agent recruté pour une durée inférieure à six mois ;
- 1 mois précédant le terme de l'engagement pour l'agent recruté pour une durée supérieure ou égale à 6 mois et inférieure à 2 ans ;
- 2 mois précédant le terme de l'engagement pour l'agent recruté pour une durée supérieure ou égale à 2 ans ;
- 3 mois précédant le terme de l'engagement pour le contrat susceptible d'être reconduit pour une durée indéterminée.

Le juge considère que le non-respect du délai de prévenance n'est pas susceptible d'entraîner l'illégalité de la décision de non renouvellement mais peut engager la responsabilité de l'administration (CE, 12 février 1993, n° 109722 ; pour des exemples de condamnation au titre du préjudice causé par le non-respect du délai cf. CAA Versailles, du 10 novembre 2005, n° 4VE00895 ou CAA Marseille, 3 avril 2001, n° 99MA00278 ; a contrario pour un exemple de rejet de l'indemnisation du préjudice : CAA Nancy, du 14 juin 2007, n° 06NC01549).

Le délai de prévenance doit être fixé en tenant compte des droits à congés annuels non épuisés ; si l'agent ne peut, du fait de l'administration, bénéficier de tous ses congés annuels, il a droit à une indemnité compensatrice (article 10 du décret du 17 janvier 1986).

Pour la détermination du délai de prévenance, les durées d'engagement sont décomptées, compte tenu de l'ensemble des contrats conclus avec l'agent AESH, y compris ceux effectués avant une interruption de fonctions, sous réserve que cette interruption n'excède pas quatre mois et qu'elle ne soit pas due à une démission de l'agent.

5. Le délai de réponse pour l'agent AESH

Le dernier alinéa de l'article 45 du décret du 17 janvier 1986 stipule que « **Lorsqu'il est proposé de renouveler le contrat, l'agent non titulaire dispose d'un délai de huit jours pour faire connaître, le cas échéant, son acceptation. En cas de non-réponse dans ce délai, l'intéressé est présumé renoncer à l'emploi** ».

Le délai de huit jours dont dispose l'agent AESH pour faire connaître son acceptation de prolonger ses fonctions part du jour de la réception de la proposition de l'admini-

stration (signature de l'accusé de réception). La lettre de l'administration (qui peut être un formulaire type) doit au minimum indiquer le délai dans lequel l'intéressé est tenu d'y répondre. Il appartient à l'administration de permettre au juge d'établir, en cas de litige, la date à laquelle la proposition a été effectivement notifiée à l'intéressé. (CAA Bordeaux, 8 octobre 2007, n° 05BX01038.)

6. L'entretien préalable avant renouvellement de contrat AESH

Les décisions de renouvellement ou non de contrat ne font pas systématiquement l'objet d'un entretien préalable pour les agents AESH. Toutefois, les décisions de renouvellement de contrat devront faire systématiquement l'objet d'un entretien préalable lorsque :

- l'agent AESH remplit les conditions légales pour être reconduit en CDI ;
- l'agent AESH a au moins trois ans d'ancienneté accomplis sans interruption au titre d'un ou de plusieurs contrats.

Dans sa décision n° 355509 du 26 avril 2013, le Conseil d'État précise que :

1. « L'obligation d'un entretien préalable ne constitue pas pour l'agent, eu égard à la situation juridique de fin de contrat sans droit au renouvellement de celui-ci, une garantie dont la privation serait de nature par elle-

même à entraîner l'annulation de la décision de non renouvellement » ;

2. « Considérant qu'une irrégularité affectant le déroulement d'une procédure administrative préalable, suivie à titre obligatoire ou facultatif, n'est de nature à entacher d'illégalité la décision prise que s'il ressort des pièces du dossier qu'elle a été susceptible d'exercer, en l'espèce, une influence sur le sens de la décision prise ou qu'elle a privé les intéressés d'une garantie, [...] faute de rechercher, pour se prononcer sur la légalité de la décision de ne pas renouveler le contrat, si le défaut d'entretien préalable avait été susceptible d'exercer, en l'espèce, une influence sur le sens de la décision prise, la cour administrative d'appel a commis une erreur de droit ».

LA DÉMISSION DE L'AESH

L'article 48 du décret n° 86-83 du 17 janvier 1986 relatif aux dispositions générales applicables aux agents contractuels de l'État stipule que « L'agent non titulaire informe son administration de son intention de démissionner par lettre recommandée. L'agent est tenu, dans ce cas, de respecter un préavis dont la durée est identique à celle qui est mentionnée à l'article 46, alinéa 1^{er} ci-dessus ».

- 8 jours précédant le terme de l'engagement pour l'agent recruté pour une durée inférieure à 6 mois ;



- 1 mois précédant le terme de l'engagement pour l'agent recruté pour une durée supérieure ou égale à 6 mois et inférieure à 2 ans ;
- 2 mois précédant le terme de l'engagement pour l'agent recruté pour une durée supérieure ou égale à 2 ans ;
- 3 mois pour l'agent recruté pour une durée indéterminée.

1. La volonté de démissionner

Pour que la démission soit valable, la volonté de démissionner de l'agent AESH ne doit pas faire le moindre doute (volonté expresse et non équivoque de cesser ses fonctions). Ainsi, une démission peut être annulée, par exemple, si elle a été présentée sous la contrainte ou dans un état de grave dépression nerveuse empêchant d'apprécier la portée de cette décision.

2. Les effets de la démission

C'est une décision irrévocable : dès lors qu'elle est acceptée par l'administration, la démission est irrévocable. À compter de sa date de démission, l'agent AESH perd son statut d'agent non titulaire de l'Éducation nationale. S'il souhaite par la suite retravailler dans l'Éducation nationale, il doit être à nouveau recruté en tant qu'agent contractuel.

Quid du droit au chômage ? En principe, l'agent AESH ne bénéficie pas de l'allocation de retour à l'emploi (ARE) en cas de démission. Toutefois, dans certains cas précis, la démission peut être considérée comme légitime par Pôle emploi et ouvre droit à l'ARE dans les conditions habituelles. Si la démission ne peut pas être considérée comme légitime, l'AESH peut demander un réexamen ultérieur de son dossier, ou éventuellement bénéficier d'un reliquat de droits à l'ARE⁽¹²⁾.

3. La démission légitime

Lorsque l'AESH démissionne, il n'a pas droit à l'ARE, sauf si la démission est considérée comme légitime par Pôle emploi. La démission légitime est prévue dans les cas suivants :

- En cas de déménagement : la démission est légitime si l'agent suit la personne avec qui il vit en couple et qu'elle déménage pour un motif professionnel (activité salariée ou non).
- Après un mariage ou un Pacs : la démission est légitime en raison d'un mariage ou de la signature d'un Pacs entraînant un déménagement. La nouvelle adresse ne permet pas à l'agent de conserver son activité professionnelle. Attention : dans ce cas, moins de 2 mois doivent s'écouler entre la



date du mariage ou du Pacs et la date de la démission (peu importe que le mariage ou le Pacs soit conclu avant ou après la démission).

- Enfant handicapé placé dans une structure éloignée : la démission est légitime si le déménagement est motivé par le placement de l'enfant handicapé de l'agent dans une structure d'accueil éloignée. La nouvelle adresse ne doit pas permettre à l'agent de conserver son activité professionnelle.
- Victime de violences conjugales : la démission est légitime si le déménagement est justifié par des violences conjugales. À savoir : il faut justifier avoir déposé une plainte pour ce motif (récépissé de dépôt de plainte à joindre à la demande).
- Départ en formation : la démission est légitime si elle est justifiée par une entrée en formation (qualifiante ou non) après avoir démissionné d'un CDI AESH. (Il est fortement conseillé de consulter un conseiller pôle emploi pour vérification que le type de formation qualifiante ou non envisagée répond bien au critère retenu pour une démission légitime).
- Non-paiement du salaire : si l'employeur ne verse pas tout ou partie du salaire, la démission est légitime dès lors que l'agent justifie de cette situation.
- Actes délictueux au travail : la démission est légitime si l'agent est victime

d'actes délictueux dans le cadre de son travail (violences physiques, harcèlement...). À savoir : il doit justifier avoir déposé une plainte pour l'un de ces motifs (récépissé de dépôt de plainte à joindre à la demande).

- Création ou reprise d'entreprise : la démission est considérée comme légitime si l'agent quitte son emploi pour créer ou reprendre une entreprise dont l'activité a donné lieu aux formalités légales de publicité.

LE LICENCIEMENT DE L'AESH

1. La protection liée à la grossesse

En application des dispositions de l'article 49 du décret du 17 janvier 1986, aucun licenciement ne peut être prononcé lorsque l'agent AESH se trouve :

- en état de grossesse médicalement constatée ;
- en congé de maternité, de paternité ou d'adoption ;
- pendant une période de quatre semaines suivant l'expiration du congé de maternité, de paternité ou d'adoption.

L'agent AESH qui se trouverait en état de grossesse sans l'avoir signalé et qui serait licencié, doit, pour pouvoir bénéficier de cette protection, justifier de son état de grossesse par la production d'un certificat médical, dans les quinze jours de la notification de la décision. De



même, l'agent AESH qui aurait présenté une demande d'adoption et qui serait licencié doit justifier, dans ce délai, de l'existence d'une procédure d'adoption en cours et solliciter l'octroi d'un congé d'adoption. Dans les deux cas, la présentation, dans les délais, des justificatifs fait obligation à l'autorité administrative d'annuler le licenciement.

Une décision de licenciement notifiée à l'intéressée durant la période de protection alors même que le licenciement ne prendrait effet qu'après son expiration est illégale. (CE, 9 juillet 1997, n° 158347). L'administration ne peut pas non plus prendre des mesures préparatoires à un licenciement durant la période de protection. (CJCE, 11 octobre 2007, n° C-460/06).

Cependant, la protection n'est pas applicable en cas de licenciement disciplinaire, si l'administration est dans l'impossibilité de continuer à réemployer l'agent AESH pour un motif étranger à la grossesse, à l'accouchement, à la naissance ou à l'adoption et si le contrat à durée déterminée arrive à son terme (article 49 alinéa 3 du décret du 17 janvier 1986).

2. Les motifs de licenciement

Les articles 45-2 à 45-3 du décret du 17 janvier 1986 précisent les motifs de licenciement dont les cas de licenciement

correspondant au licenciement dans l'intérêt du service, dégagé par le juge administratif :

- Le licenciement pour insuffisance professionnelle : l'insuffisance professionnelle est avérée lorsque les capacités professionnelles d'un agent AESH ne répondent pas, ou plus à ce que l'intérêt du service exige de lui ; elle doit être illustrée par des faits précis et établis. L'insuffisance professionnelle doit être appréciée au regard des fonctions AESH pour lesquelles l'agent a été recruté, telles qu'elles figurent dans le contrat.
- Un licenciement pour insuffisance professionnelle ne doit pas être basé sur des éléments liés à l'état de santé de l'agent AESH ; une inadaptation à l'évolution des besoins du service (CE, 29 juillet 1994, n° 133701) ; ou sur des faits constitutifs d'une faute disciplinaire. (CE, 16 octobre 1992, n° 111381.) En revanche, l'agent AESH peut être légalement licencié dans l'intérêt du service lorsque son comportement nuit au bon fonctionnement du service, en raison notamment de difficultés relationnelles avec d'autres agents ou avec des usagers (CE, 30 janvier 2008, n° 296406.) ;
- De plus, l'administration doit être en mesure de pouvoir fonder sa décision de licenciement sur des éléments qui permettent de prouver clairement cette insuffisance : est estimé légal le licenciement pour insuffisance professionnelle prononcé à l'encontre d'un attaché de direction contractuel, du fait de l'insuffisance quantitative et qualitative de son travail par rapport à la mission qui lui a été confiée, alors même qu'il disposait de tout l'appui nécessaire, notamment en matière de formation et d'accès aux informations. (CAA Nancy, 19 décembre 2002, n° 98NC02555).
- Le licenciement pour motif disciplinaire : Il s'agit de la sanction disciplinaire la plus grave applicable aux agents AESH (4° de l'article 43-2 du décret du 17 janvier 1986). Le licenciement s'effectue sans préavis ni indemnité de licenciement. Néanmoins, l'agent a impérativement droit à la communication de son dossier individuel intégral, documents annexes compris (l'autorité doit l'informer de ce droit), et à l'assistance de défenseurs de son choix (article 44 du décret du 17 janvier 1986).
- La suppression de l'emploi pour lequel l'agent contractuel est recruté peut justifier un licenciement (CE, 17 octobre 1986, n° 74694 ; CAA de Nantes, 25 avril 2003, n° 99NT00444 ; CAA

de Bordeaux, 21 décembre 2004, n° 00BX01393).

- Une réorganisation de service ne peut justifier un licenciement dans l'intérêt du service que si elle implique une suppression de l'emploi de l'intéressé. (CE, 15 avril 1996, n° 122907 ; CAA de Nantes, 27 octobre 2005, n° 04NT00536 ; CE, 15 mars 1996, n° 127052).
- La suppression de l'emploi doit être fondée sur l'intérêt du service. Elle peut ainsi avoir pour motif : une restructuration du service. (CE, 9 décembre 1987, n° 86096.)
- Une mesure d'économie, quelle que soit par ailleurs la situation financière de l'administration (CE, 17 octobre 1986, n° 74694.) et quelle que soit, au final, l'effectivité des économies réalisées, du moment que le motif réel de la suppression était bien le motif allégué. (CE, 12 décembre 1997, n° 144475).
- Si le motif réel n'est pas l'intérêt du service, il y a « détournement de pouvoir », ce qui rend illégale la suppression (par exemple le cas lorsque le but réel est d'évincer l'agent AESH qui occupe l'emploi par un autre agent AESH : CE, 25 mai 1992, n° 85115).
- Le refus d'un agent AESH d'accepter une modification substantielle de son contrat proposée dans les conditions prévus à l'article 45-4 et justifiée par l'intérêt du service est un motif de licenciement.
- Impossibilité de réemployer un agent AESH, physiquement apte à l'issue d'un congé faute d'emploi vacant ou susceptible de l'être dans un délai raisonnable (CAA de Nantes, 21 février 1996, n° 94 NT0015).

3. La procédure de licenciement

Le décret du 3 novembre 2014 a encadré la mise en œuvre de l'entretien préalable, le contenu de la lettre de licenciement et la tenue de la CCP.

Les articles 47 et 47-1 du décret du 17 janvier 1986 précisent la procédure de licenciement qui s'impose à l'administration hormis les hypothèses où le licenciement intervient au cours ou à l'expiration d'une période d'essai (article 9 du décret du 17 janvier 1986) ou lorsque l'administration est tenue de respecter une obligation de reclassement (articles 17-3 et 45-5 du décret du 17 janvier 1986).

a. L'entretien préalable :

Le licenciement ne peut intervenir qu'à l'issue d'un entretien préalable. Cet entretien permet à l'administration de faire connaître suffisamment tôt les arguments

sur lesquels elle fonde la procédure de licenciement, et à l'intéressé la possibilité de faire part de ses réactions et de ses observations préalables à l'engagement d'une telle procédure.

La convocation doit mentionner :

- l'objet de l'entretien : la ou les mesures envisagées à l'encontre de l'agent AESH doivent être mentionnées.
- la date, l'heure et le lieu de l'entretien doivent être précisés : un délai minimum de 5 jours ouvrables doit être respecté entre la réception de la lettre de convocation et l'entretien afin permettre à l'agent AESH de préparer cet entretien et éventuellement de se faire assister.
- le fait que l'agent AESH puisse se faire accompagner par la ou les personnes de son choix.

Au cours de l'entretien préalable, l'administration indique à l'agent AESH les motifs du licenciement et le cas échéant le délai pendant lequel l'agent doit présenter sa demande écrite de reclassement ainsi que les conditions dans lesquelles les offres de reclassement sont présentées.

b. La consultation de la commission consultative paritaire des agents non contractuels

L'administration doit consulter obligatoirement la CCP ANT en cas de licenciement d'un agent AESH survenant postérieurement à une période d'essai.

4. La notification du licenciement

La décision de licenciement est notifiée à l'intéressé par une lettre recommandée avec demande d'avis de réception ou par lettre remise en main propre contre décharge. Cette lettre précise le ou les motifs du licenciement et la date à laquelle celui-ci doit intervenir, compte tenu des droits à congés annuels restant à courir et de la durée du préavis.

5. L'indemnité de licenciement

Cette indemnité est attribuée en cas de licenciement proprement dit (hormis le cas du licenciement pour motif disciplinaire), c'est-à-dire lorsque le contrat ou l'engagement est à durée indéterminée, ou lorsque, étant à durée déterminée, il est interrompu avant son terme.

L'indemnité de licenciement est égale :

- pour chacune des douze premières années de services, à la moitié de la rémunération de base ;
- pour chacune des années suivantes, au tiers de la rémunération de base.

Elle ne peut excéder douze fois la rémunération de base.

ET POUR NE SURTOUT PAS CONCLURE, UNE INCITATION À LA VIGILANCE POUR LES PILOTES DE PIAL

Les Pôles Inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL), mis en œuvre par la circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 précitée, sont des organisations collectives de la gestion des besoins d'accompagnement des élèves en situation de handicap dans un territoire défini par l'IA-DASEN. L'un des objectifs principaux est de contribuer au développement progressif de l'autonomie des élèves en situation de handicap, citoyens en devenir. Les PIAL offrent une plus grande souplesse dans l'organisation du service afin de s'adapter aux problématiques locales ; ils constituent un des leviers de la scolarisation des élèves en situation de handicap et s'inscrivent dans le volet « école inclusive » des projets d'école ou d'établissement. Pour accompagner cette évolution, un service dédié à la mise en œuvre de l'école inclusive est créé dans chaque direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) dans un cadre de gestion générale défini par le recteur. Ce service est en charge de la gestion des AESH pour les PIAL du département, ainsi que de la mise en œuvre d'une cellule d'écoute pour les parents et responsables légaux.

Dans le second degré, le chef d'établissement peut être pilote de PIAL, potentiellement interdégrés et, à ce titre, il organise la répartition des AESH dans le ou les établissement-s du PIAL. Outre la charge importante de travail que cela peut présenter, le risque juridique est loin d'être inexistant, notamment en ce qui concerne la nature de l'accompagnement à mettre en œuvre. A titre d'exemple, la question du devenir des AESH individuel dans le cadre des PIAL est prégnante. En effet, la circulaire du 5 juin 2019, qui traite notamment de l'organisation des PIAL, n'évoque pratiquement pas l'existence de deux modalités d'intervention des AESH, l'aide individuelle et l'aide mutualisée. Tout au plus y est-il fait allusion dans l'annexe de la circulaire, ce qui en dit long sur la considération qui lui est désormais attribuée. Ainsi, la seule mention qui est faite des aides individuelles est pour signaler qu'un accompagnement organisé à titre individuel peut évoluer en accompagnement mutualisé et inversement. En ajoutant que l'évolution envisagée relève d'une décision de la CDAPH. Cependant, il est rappelé que les missions des AESH sont définies par la circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017, qui évoque bien l'existence de ces deux modalités distinctes, en référence au décret 2012-903 du 23 juillet

2012 qui les a instituées. Une circulaire ne peut pas abroger ni modifier un décret.

Il apparaît donc assez clairement que dans les PIAL la distinction entre AVSi et AVSm existe toujours du point de vue légal, mais qu'elle perd sa raison d'être. C'est le responsable du PIAL qui est le mieux placé, avec les enseignants et les autres personnels concernés, pour organiser l'emploi du temps des AESH à partir certes de la décision de la CDAPH et du PPS, mais en tenant compte des besoins des élèves et des nécessités de service. Cela sera certainement source de contentieux d'un nouveau genre, tant avec les AESH qu'avec les parents. ■

- 1 Pour un exemple de contentieux concernant le calcul du temps de travail : <http://collectifs49.o.c.f.unblog.fr/files/2017/01/prudhommes-27-09-2016-lycee-blaise-pascal-62web-4.pdf>
- 2 <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-pkomi-2013.pdf>
- 3 <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028399511/>
- 4 <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000029147713/>
- 5 <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENH1915158C.htm>
- 6 <https://www.legifrance.gouv.fr/ceta/id/CETATEXT000023897748/>
- 7 <https://www.legifrance.gouv.fr/ceta/id/CETATEXT000028110501/>
- 8 Arrêté du 23 octobre 2019 fixant le cahier des charges des contenus de la formation continue spécifique des accompagnants d'élèves en situation de handicap concernant l'accompagnement des enfants et adolescents en situation de handicap prévu à l'article L. 917-1 du code de l'éducation : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000039424754>
- 9 <https://www.legifrance.gouv.fr/ceta/id/CETATEXT000020319140/>
- 10 <https://www.legifrance.gouv.fr/ceta/id/CETATEXT000007505236/>
- 11 <https://www.legifrance.gouv.fr/ceta/id/CETATEXT000029902816/>
- 12 Référence juridique : Arrêté du 25 juin 2014 portant agrément de la convention du 14 mai 2014 relative à l'indemnisation du chômage et textes qui lui sont associés

Ouvrages parus

DIRIGER UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE TENSIONS, RESSOURCES ET DÉVELOPPEMENT

Par Laëtitia PROGIN, Richard ÉTIENNE et sous la direction de Guy PELLETIER. Préface d'Anne BARRÈRE, postface de Romuald NORMAND
Éd. DEBOECK SUPÉRIEUR; 256 pages, avril 2019



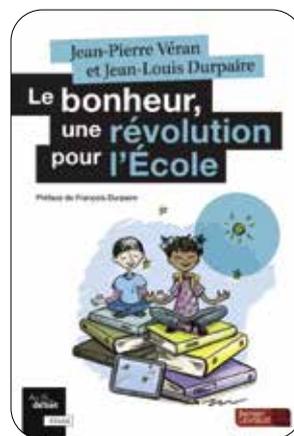
Laëtitia PROGIN est professeure HEP associée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud en Suisse. Elle est membre du laboratoire Innovation Formation Éducation (LIFE) à l'Université de Genève; Richard ÉTIENNE est professeur émérite à l'Université Paul Valéry Montpellier 3 et poursuit ses recherches sur le changement en éducation scolaire, l'organisation du travail du personnel d'enseignement, d'encadrement ou de formation et des élèves ainsi que sur l'éducation prioritaire; Guy PELLETIER est professeur titulaire en gestion de l'éducation et de la formation à l'Université de Sherbrooke (Canada) et coordonnateur du Diplôme d'études supérieures de 3^e cycle (niveau doctoral) en gestion de l'éducation ayant pour thématique l'apprentissage organisationnel.

Cet ouvrage pose la question essentielle d'un « métier nouveau », celui de personnel de direction d'un établissement scolaire du premier ou du second degré. Il est nourri des apports de recherches internationales qui éclairent la difficile navigation de ce personnel entre éduquer et gouverner.

Les systèmes éducatifs de la plupart des pays ont connu de profonds bouleversements et sont à la recherche d'une nouvelle gouvernance. De quelles manières les cadres scolaires conçoivent-ils et s'approprient-ils leur rôle? Comment associent-ils les exigences des nouvelles politiques de gestion aux spécificités des établissements scolaires dont la culture organisationnelle est si différente de celle des entreprises? Quels sont les savoirs d'action et les compétences professionnelles qu'ils développent dans le but de faire face aux nouvelles responsabilités et exigences identitaires qui sont attendues d'eux? À partir de leurs recherches empiriques, les auteurs de ce livre, des chercheurs et formateurs français, belges, québécois, suisses et libanais, répondent à ces questions en offrant des pistes de réflexion et d'actions adaptées à leurs différents contextes.

LE BONHEUR, UNE RÉVOLUTION POUR L'ÉCOLE

Par Jean-Pierre VÉRAN et Jean-Louis DURPAIRE.
Collection : Au fil du débat – Broché.
Éd. BERGER-LEVRAULT, 224 pages, février 2021



Jean-Pierre VÉRAN est IA-IPR honoraire et Jean-Louis DURPAIRE est Inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire; ils sont tous deux experts associés à France Éducation internationale.

Bonheur d'apprendre, d'enseigner et d'éduquer!

Longtemps, on ne s'est pas demandé si les élèves, les personnels étaient heureux à l'École. Si elle prépare le bonheur public de demain, elle apprend d'abord aux futurs citoyens le respect des règles et le sens de l'effort. Que fait-elle du bonheur de l'instant?

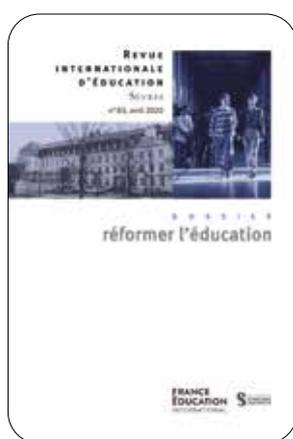
Ce bonheur semble peu compatible avec une forme scolaire consolidée au fil des siècles, avec un modèle d'enseignement fortement transmissif, avec une organisation solidement contrôlée et hiérarchisée du ministère à la classe, avec des destins scolaires corrélés à l'origine sociale. Le serait-il avec la fermeture temporaire des écoles et de nouvelles formes d'enseignement?

Cet ouvrage cherche à mesurer ce qui a changé à l'École en soixante ans, à déterminer le cap suivi au travers des alternances politiques, en fonction des injonctions internationales et des apports de la recherche. Quelles sont désormais la place de l'élève et celle des parents? Quels rôles jouent les instruments numériques, les médias et les tiers-lieux? Comment l'élève construit-il son parcours, en classe, dans sa vie scolaire, dans sa vie de jeune? En quoi l'approche curriculaire peut-elle mieux répondre aux enjeux actuels que l'approche par programmes disciplinaires juxtaposés? Le bonheur n'est-il pensable que dans les marges des « écoles différentes », ou peut-il être au cœur d'une refondation de l'école publique?

En examinant ces questions sous différents angles, en donnant la parole à des élèves et des professionnels de l'éducation, l'ouvrage dessine le fil rouge d'une transformation en cours, œuvre collective de tous les acteurs de l'éducation.

RÉFORMER L'ÉDUCATION

REVUE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION,
Sèvres, n° 83, avril 2020



CROYANCES ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

REVUE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION,
Sèvres, n° 84, septembre 2020



Le 83^e numéro de la Revue internationale d'éducation de Sèvres s'intéresse à un enjeu qui concerne tous les pays du monde : « réformer l'éducation ». Il poursuit la réflexion engagée lors du colloque international sur « les conditions de réussite des réformes en éducation », qui avait réuni à France Éducation International, en juin 2019, 60 intervenants – chercheurs, décideurs politiques et praticiens – venus de 30 pays.

Pour ce numéro, une vingtaine de grandes voix ont été sollicitées, dont celle de l'actuel ministre français de l'éducation et de la jeunesse, Jean-Michel Blanquer. Il leur a été demandé non seulement de livrer leur analyse de l'état actuel de l'éducation dans le monde et des voies et moyens de l'améliorer mais aussi de se risquer à parler du futur : comment ces experts respectés et écoutés au plan international envisagent-ils l'éducation à l'horizon 2030 ou 2040 ?

Tous les auteurs ont joué le jeu, en veillant à s'entourer des garde-fous et précautions intellectuelles nécessaires. Trois grandes parties structurent l'ouvrage : questions préalables ; les conditions pour réussir les réformes en éducation ; l'avenir de l'éducation. Si les éclairages proposés divergent parfois, ce qui ressort des différentes contributions n'est pas ordinaire. On voit bien que quelque chose de nouveau se prépare ou est parfois déjà en place, et qui n'est pas le seul fait des pays de l'OCDE.

Une tendance se dessine un peu partout dans le monde : on observe les limites des conceptions *top-down* ou *bottom-up* des réformes. Le numéro met en lumière un appel partagé à des formes de gouvernance horizontale intermédiaire, au-delà des considérations idéologiques, et une évidence : en matière de réforme, les praticiens ont un rôle clé à jouer.

Ce qui est en train de se passer pour l'école est-il aussi en germe dans d'autres secteurs, tels que la santé ? Ce numéro exceptionnel par son volume et par ses perspectives est coordonné par Jean-Marie De KETELE, Université catholique de Louvain.

À l'occasion du 25^e anniversaire de la revue, et avec l'aimable autorisation des éditions Didier, diffuseur de la revue, le numéro est disponible en ligne sur *OpenEdition*.

Sous la direction de Géraldine FARGES

Pourquoi les enseignants croient-ils que certaines pratiques valent mieux que d'autres ? Pourquoi critiquent-ils, voire refusent-ils, certaines pratiques dont l'efficacité a (parfois) été démontrée par la recherche ? Les articles réunis dans ce dossier, proposent d'interroger ensemble pratiques et croyances des enseignants dans dix systèmes scolaires et contextes socioculturels contrastés. Si le dossier met d'abord en lumière la variation des acceptions de ces deux termes, il interroge surtout le changement en éducation et les dilemmes que celui-ci soulève, entre acceptation des consignes institutionnelles et expertise professionnelle issue de la pratique.

De nombreux auteurs et autrices ont contribué à ce numéro dont une partie des textes est déjà accessible en version intégrale sur le site de France Éducation International (les autres deviendront accessibles en septembre 2022).

[...] « Pensées ensemble, croyances et pratiques des enseignants permettent de porter un regard renouvelé sur le changement en éducation, à distance de l'idée d'une résistance des enseignants aux innovations, difficile à prouver (Crahay et al., 2010). Il ressort de plusieurs articles que, porteuses de croyances considérées comme trompeuses, ou à tout le moins de croyances désajustées par rapport aux orientations du système éducatif, certaines pratiques enseignantes sont à changer. Cependant, les croyances des enseignants apparaissent comme solidement ancrées. [...] Des recherches ont aussi révélé qu'en fonction de leurs origines sociales et professionnelles, les enseignants n'adoptent pas le même regard sur leur métier et leurs élèves, ni les mêmes pratiques en classe. Ces effets durables des parcours de socialisation peuvent expliquer pourquoi les enseignants sont alors peu réceptifs aux contenus enseignés en formation. Ce constat ancien semble encore largement partagé aujourd'hui, comme plusieurs articles s'en font l'écho. Cependant, dans quelle mesure la formation des enseignants peut-elle constituer un levier pour le changement des croyances et des pratiques ? » [...]. ■

Hommage à Robert BOURGEOIS qui nous a quittés le 18 février 2021

UN GRAND
MILITANT SYNDICAL

Après une longue carrière de personnel de direction et de militant syndical, Robert Bourgeois a pris des fonctions de permanent syndical, au SNPDES. Son efficacité, sa bonhomie, son humour lui ont permis d'assurer ce rôle avec une grande efficacité. Il a contribué à rendre notre syndicat, attirant et nécessaire, notamment pour les nouveaux personnels de direction.

Dans un moment très difficile pour le SNPDEN, celui du début de la crise de la FEN, il a assuré l'intérim de Secrétaire général, entre le mois d'août et le mois de décembre 1993

Il a su permettre, avec Robert Momboisse, alors président de la commission de contrôle, que de nouvelles élections du Bureau national (aujourd'hui ESN) puissent se tenir dans les meilleures conditions démocratiques.

Après cette période, il est resté investi et impliqué dans la vie de l'Académie de Paris et il a participé de manière très active à tous les congrès et CSN, jusqu'au milieu des années 2000.

Ceux qui l'ont connu et qui ont milité avec lui, ne l'oublieront jamais.

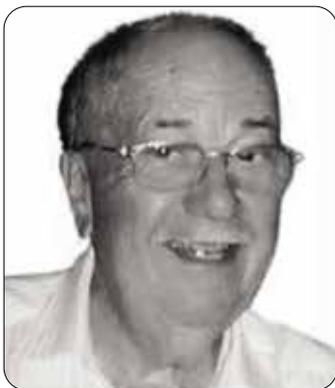
Philippe GUITTET, ancien secrétaire général
du SNPDEN (2002-2009)

LE SYNDICALISTE
OPTIMISTE

Nous avons échangé au téléphone seulement trois semaines auparavant. J'avais appris son installation dans une maison de retraite de Saint-Laurent-du-Var, alors je lui avais écrit. Il m'a appelée quelques jours plus tard, content de pouvoir échanger quelques mots; il était le même: toujours délicieux, joyeux même, ravi d'être entouré de « jeunes femmes compétentes et charmantes qui s'occupent bien de lui », pressé aussi de se faire vacciner afin de « pouvoir recevoir ses petits enfants ».

Robert était un grand syndicaliste doublé d'un homme très à l'écoute et optimiste en – presque – toute circonstance.

Il avait été permanent au siège du syndicat – SNPDES à l'époque – après une carrière bien remplie de chef d'établissement. C'est lui qui m'informa de ma mutation en 1986 pour un retour dans l'Académie de Versailles. Je découvris un camarade chaleureux et encourageant.



Nos routes syndicales se sont souvent croisées, notre sympathie réciproque était née dans les circonstances de réunions nationales, puis à Paris, car Robert, retraité, et son épouse partageaient leur temps entre la Porte de Saint Cloud et leur appartement de Saint-Laurent-du-Var.

Ses interventions étaient toujours claires et fondées, son humour jamais démenti était un plaisir à entendre!

Il me revient quelques anecdotes qui nous avaient fait bien rire. Robert nous racontant qu'en 1981, distribuant des tracts rue de Passy afin de soutenir la candidature de François Mitterrand, il fut interpellé par une distinguée dame du 16e arrondissement: « Vous distribuez des tracts ICI? », et Robert de rétorquer: « Pourquoi pas, ce n'est pas une réserve d'indiens! »

Lors du congrès de 2004 à Toulon, congrès joyeux s'il en fut car la loi interdisant les signes religieux ostensibles à l'école, au collège et au lycée, avait été votée, Robert déboule en riant et me dit: « Je viens de lire les statistiques des participants au congrès: cette fois je suis le plus vieux! »

C'était Robert! Les jeunes personnels de direction trouvaient toujours auprès de lui réconfort, conseils et perspectives.

Il nous manque déjà... J'ai encore sa voix à l'oreille lorsqu'il m'a dit un jour que, son épouse et lui, avaient décidé de quitter Paris pour s'installer à Saint-Laurent-du-Var: « Tu sais, il faut bien choisir le lieu où l'on va mourir ».

Adieu Robert, tu auras marqué des générations de personnels de direction.

Merci pour tout ce que tu as été pour l'Éducation nationale et notre syndicat.

Marie-Ange HENRY, ancienne SA de PARIS

Nos peines

Nous avons appris,
avec peine, le décès de:

Robert BOURGEOIS
Principal honoraire,
Collège Pyrénées (académie de Paris)

André BUREAU
Proviseur adjoint honoraire,
Lycée Wallon, VALENCIENNES
(académie de Lille)

Annie FAUQUET
Principale honoraire,
Collège Louis Blériot,
BLERIOU-PLAGE-SANGATTE
(académie de Lille)

Adrien FRYC
Principal de collège honoraire,
Collège Marie Curie,
ROMAINVILLE
(académie de Créteil)

Éric GAJEWSKI
Principal,
Collège Claudie Haigneré, ROUILLAC
(Académie de Poitiers)

Carine GROS
Principale,
Collège du Himmelsberg,
SARREGUEMINES
(académie de Nancy-Metz)

Jean-Claude JASMIN
Principal,
Collège Jean Macé,
VILLENEUVE LE ROI
(académie de Créteil)

Sidney KADDOUZ
Proviseur de LP honoraire,
LP Marie Vidalenc, LYON
(académie de Lyon)

Bernard LEPREUX
Proviseur honoraire,
LP Julie Daubié, LAON
(académie d'Amiens)

Jean-Pierre MONNIER
Proviseur honoraire,
LP Funay-Boucher, LE MANS
(académie de Nantes)

Nous nous associons au deuil
de leurs familles.



alise 
 Contrôle d'accès par biométrie RCM et par carte

VIGIE PASSE : GESTION ET SÉCURISATION DE TOUS VOS ACCÈS

- | | | |
|--|--|---|
|  PARKING |  ASCENSEURS |  SUPERVISION CENTRALISÉE MULTI ACCÈS
 MODULAIRE ET ÉVOLUTIF
 BADGE UNIQUE |
|  ACCÈS EXTERIEURS |  LOCAL À VÉLOS | |
|  PORTES INTERIEURES |  TOURNIQUET | |