QUELLE AUTONOMIE, QUELLE GOUVERNANCE POUR LE PREMIER DEGRÉ ?

Mercredi 15 novembre 2017 • 9 h 30 à 17 h • Amphithéâtre du Conseil national confédéral CFDT • 2, boulevard de la Villette • Paris (19e)

PROGRAMME DU COLLOQUE

9 h 30 – 10 h Accueil.

ORGANISATION ET AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS

10 h – 10 h 15 Intervention de Xavier Nau, membre de la CFDT, retraité de l'enseignement (philosophie), président de la Section de l'éducation, de la culture et de la communication au Conseil économique, social et environnemental (Cése).

10 h 15 – 10 h 45 Présentation de l'état des lieux au sein des pays membres de l'OCDE.
Qu'en est-il de l'autonomie actuelle des écoles dans le premier degré ?

Corinne Heckmann, chargée de mission à l'OCDE sur les questions d'éducation et de gouvernance

10 h 45 – 11 h 15 Présentation de l'état des lieux en France.
Qu'en est-il de la gouvernance actuelle des écoles dans le premier degré ?

Olivier Rey, Institut français de l'éducation (Ifé)

11 h 15 – 12 h 30 Table ronde n° 1
Quelle autonomie pour une meilleure réussite des élèves ?
Échanges avec la salle.

Jean-Paul Delahaye, inspecteur général de l'Éducation nationale, historien des politiques scolaires

Yves Dutercq, professeur de sociologie de l'éducation à l'université de Nantes

12 h 30 – 13 h 30 Pause méridienne

13 h 30 – 14 h 30

EN QUOI L'ÉTABLISSEMENT PEUT-IL ÊTRE SOURCE DE RÉUSSITE PROFESSIONNELLE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE POUR LES PERSONNELS ?

Table ronde n° 2

Christine Vallin, inspectrice de l'Éducation nationale, circonscription de Douai Cuincy (Nord)

Philippe Del Medico, principal à Montreuil

Alain Rei, président du Groupement de défense des idées des directeur·rice·s (GDiD)

Luc Grimonprez, enseignant en maternelle

14 h 30 – 15 h 30

EN QUOI LE PARTENARIAT ÉDUCATIF EST-IL PORTEUR DE RÉUSSITE POUR LES ENFANTS ET POUR L'ÉCOLE ?

Table ronde n° 3

George Pau-Langevin, députée, ancienne ministre déléguée chargée de la réussite éducative

Damien Berthilier, président du Réseau français des villes éducatrices (RFVE)

Liliana Moyano, présidente de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE)

Jean-Luc Cazaillon, directeur général du Centre d'entrainement aux méthodes d'éducation active (Céméa)

15 h 30 – 16 h 15 Échanges avec la salle.

16 h 15 – 16 h 30 Clôture du colloque.

Catherine Nave-Bekhti, secrétaire générale du Sgen-CFDT

INTRODUCTION

Catherine Nave-Bekhti
Secrétaire générale
du Sgen-CFDT

Quand l'autonomie devient l'étendard d'une lecture libérale, voire concurrentielle, de l'École pour certains, est-ce bien le moment de s'interroger sur une évolution possible de la gouvernance dans le premier degré en France ?

Pour le Sgen-CFDT, il est plus dangereux de refuser la réflexion au risque de laisser une seule vision étroite de l'autonomie prendre tout l'espace et phagocyter la réflexion comme le débat public.

D'une part, la CFDT porte depuis longtemps une vision de l'autonomie des collectifs de travail qu'elle ne confond pas avec la décision appartenant au seul dirigeant ou à la seule dirigeante d'une entreprise ou d'un établissement public. Et le Sgen-CFDT porte et affine une vision de l'autonomie des établissements que nous ne confondons pas avec l'indépendance du ou de la chef·fe d'établissement quel que soit son statut, ni avec une organisation hiérarchique uniforme. Pour nous, l'autonomie des établissements, c'est celle d'équipes pluriprofessionnelles disposant de marges d'autonomie (financière, horaire, de ressources humaines) qui ne sont pas infinies et qui prennent sens au sein de cadres définis nationalement.

D'autre part, l'observation du fonctionnement des écoles aujourd'hui en France nous amène à considérer que l'absence de statut d'établissement est à l'origine de difficultés pour l'ensemble des personnels qui travaillent ensemble dans les écoles. Nous faisons le pari qu'inventer une nouvelle organisation administrative des écoles peut lever certaines de ces difficultés. Nous faisons le pari que cela peut permettre au système éducatif de gagner en qualité au service des élèves. Nous faisons le pari que cet établissement permettra un mieux-être des professionnels grâce à une plus grande proximité et réactivité dans les décisions.

Nous vous invitons donc à une journée de réflexion pour contribuer à dessiner avec nous de nouvelles modalités d'organisation d'établissements du premier degré. Des modalités qui laissent de la place à une adaptation aux différentes réalités territoriales. Des modalités qui dessinent un fonctionnement démocratique des écoles afin que tous les personnels, directrices, directeurs, enseignant·e·s, personnels techniques puissent donner du sens à leur travail, car le travail pour nous doit être émancipateur.

INTERVENANTS

Xavier Nau. Professeur retraité de philosophie. Militant de la Fédération de la formation et de l'enseignement privés (Fep-CFDT), il y a exercé diverses responsabilités avant d'en être le secrétaire général de 2001 à 2009. Il a siégé à ce titre notamment au Conseil supérieur de l'éducation.
En 2009, tout en reprenant son enseignement de philosophie, il rejoint le groupe CFDT du Conseil économique, social et environnemental (Cése), dont il préside, depuis 2015, la section Éducation, culture et communication. Il a été rapporteur d'un rapport et d'un avis en 2011 sur les inégalités à l'école, puis en 2013 d'un avis sur le projet de loi de refondation de l'École de la République (« Loi Peillon »). Il est également membre du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco).

Le primaire, écoles maternelle et élémentaire, constitue un maillon clé de la réussite éducative. D'une part, il s'agit d'y acquérir les fondamentaux, et on sait bien qu'il vaut mieux remédier à la difficulté dès qu'elle apparait plutôt que la laisser s'enkyster et tenter ensuite, en vain souvent, de lever des obstacles devenus infranchissables. D'autre part, les enfants n'arrivent pas à égalité à l'école maternelle, les études le montrent, et c'est tout l'honneur, mais aussi un défi immense pour l'École que de rétablir une égalité dans l'éducation et l'accès au savoir.
L'École, rappelle le Code de l'éducation***, doit permettre aux élèves, outre l'accès aux savoirs et compétences, de développer leur personnalité, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer leur citoyenneté : c'est à tous ces points de vue que l'école doit être celle de la réussite. Mais elle doit permettre aussi la réussite des personnels dans leur épanouissement professionnel, celle des multiples acteurs qui interviennent dans l'École et doivent être fiers de ce qu'ils y font ; celle des parents qui doivent retrouver la confiance dans l'école quand elle a disparu, s'y sentir accueillis et à leur aise.***
On le voit, la gouvernance est un enjeu essentiel pour atteindre ces objectifs.
L'École ne constitue pas un isolat : elle doit nourrir des relations continues, tantôt simples, tantôt complexes, voire conflictuelles, avec les parents, les collectivités, les associations péri-éducatives notamment. C'est aujourd'hui plus complexe qu'hier : communes ? syndicats intercommunaux ? communautés de communes ? La société et les attentes des parents ont changé, les financements sont difficiles, notamment pour les associations… Les projets éducatifs territoriaux (PEdT), ou encore l'organisation des temps scolaires sont des exemples des synergies qu'il faut mettre en place entre acteurs multiples, dont les logiques peuvent parfois diverger, mais qui devraient toutes être au service de l'enfant…

Ces partenariats demandent du temps, une grande connaissance du terrain, des responsables en capacité d'engager leur structure : pour l'école, l'inspecteur de l'Éducation nationale ou le directeur ?
C'est bien dans ce contexte et au vu des enjeux fondamentaux que se pose la question de la gouvernance du premier degré. C'est une question déjà ancienne, mais toujours polémique.
« Quelle autonomie, quelle gouvernance pour le premier degré ? » : le titre même de la journée présuppose-t-il que l'autonomie est la bonne réponse au besoin d'une nouvelle gouvernance ? Le programme de la journée devrait permettre d'y voir plus clair. Mais rappelons ici une problématique qui traverse toute la question de la réforme à l'Éducation nationale, alors qu'on sait que la succession des réformes provoque un réflexe d'immobilisme puisqu'il s'agit d'attendre la suivante !
Les innovations les plus riches sont celles qui sont portées par des équipes, qui s'engagent autour d'un projet. On est souvent à la frontière du professionnel et du militantisme pédagogique ou éducatif, qui repose sur le volontariat. Mais on ne peut construire une politique publique sur cette seule base : c'est tous les enfants qu'il faut faire réussir, dans toutes les écoles, indépendamment – si l'on peut dire – de la bonne volonté et de l'engagement militant des acteurs.
Comment donc concilier d'une part la nécessité d'une politique nationale, porteuse de ce que la Nation veut faire de son École, et d'autre part le constat que rien de fructueux ne peut se faire sans l'implication des équipes autour d'un projet qui soit le leur ?
L'autonomie – et laquelle ? – peut-elle constituer le lieu de cette double et subtile exigence ?

Jean-Paul Delahaye. Inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire, historien des politiques scolaires (professeur associé à Paris 5 René Descartes de 2003 à 2011), Jean-Paul Delahaye a été successivement professeur d'histoire-géographie en collège, inspecteur de l'Éducation nationale, directeur d'École normale, inspecteur d'académie, inspecteur général. Il possède donc une solide connaissance du système éducatif français. Il a occupé différents postes au sein du ministère en tant que conseiller du ministre de l'Éducation nationale Jack Lang (2001-2002), conseiller spécial de Vincent Peillon (2012) et à la Dgesco de 2012 à 2014.
Il est l'auteur de nombreux articles et ouvrages, et notamment coauteur, avec Gérard Mamou, Vassiliki Driancourt, Annie Tobaty, et Pierre-Jean Vergès, de *L'Autonomie de l'établissement public local d'enseignement* (Berger-Levraut, 2011).

En quoi la connaissance de l'histoire et des modalités de mise en œuvre de l'autonomie des établissements du second degré peut-elle aider à concevoir une éventuelle autonomie des écoles primaires ? Dans un pays aussi centralisé historiquement que le nôtre, l'autonomie des établissements scolaires du second degré n'est pas apparue naturellement et a longtemps tardé — et tarde encore ! — à entrer dans les faits. Mais ce n'est pas parce qu'il a fallu attendre le décret du 30 aout 1985 que rien n'a été tenté auparavant. Contrairement à ce que l'on croit parfois, l'autonomie n'est pas une idée récente, c'est au contraire une idée très ancienne.
Une relecture des textes officiels anciens montre qu'il y a plus d'un siècle une réflexion très poussée a été conduite, non seulement sur l'intérêt d'accorder une autonomie aux établissements scolaires, mais aussi sur les conditions dans lesquelles devait s'exercer cette autonomie. Ces principes n'ont pas beaucoup vieilli. En quoi le premier degré pourrait-il s'en inspirer ?

George Pau-Langevin. Avocate de formation, George Pau-Langevin a été nommée en 2001 au cabinet du Maire de Paris où elle a eu pour mission de s'occuper de la vie associative et de l'outre mer. Elle s'est présentée en 2007 à la députation et a été élue à Paris. Elle a été réélue sans discontinuer depuis.
Elle a occupé d'avril 2012 à mars 2014 le poste de ministre chargée de la Réussite éducative afin notamment de travailler sur la complémentarité des temps lors de la mise en place de la Réforme des rythmes scolaires. Elle a été nommée, en mars 2014, ministre des Outre-mer, poste qu'elle a occupé jusqu'en aout 2016.

La création, en 2012, du ministère de la Réussite éducative et la politique que nous y avons menée durant deux années étaient fondées sur la conception que l'élève et l'enfant ne sont pas deux être distincts l'un de l'autre, que l'élève n'est pas un être abstrait, mais un sujet singulier pris dans un environnement spécifique. Partant, les problèmes que sont amenés à rencontrer les élèves sont d'une circonférence plus vaste que celle de la seule enceinte scolaire, et exigent de prendre en considération l'incidence de la situation sociale, familiale, territoriale, et sanitaire des enfants dans leur parcours de réussite à l'école.
En conséquence, la Réussite éducative a souhaité faire appel à de nombreux acteurs, traditionnellement négligés par l'Éducation nationale, tels que les associations, les familles, les collectivités locales, et à des domaines d'actions qui vont au-delà de la seule scolarité, tels que la santé, le sport ou la culture.

Le rôle du ministère de la Réussite éducative fut de renforcer la mise en réseau des acteurs de terrain et d'améliorer un pilotage national de ces partenariats.
Au fond, il s'est agi d'incarner au sein de la grande maison Éducation nationale une nouvelle méthode : celle qui contribue à faire évoluer le rôle et la place de l'École dans un territoire, à donner toute son importance à l'innovation et à la créativité, extrêmement développées sur le terrain dans ces politiques partenariales, et sans lesquelles notre système éducatif ne saurait évoluer positivement.
La réussite éducative s'est voulue une politique de terrain et de concertation où la rencontre de tous les acteurs qui participent à l'éducation de l'enfant est primordiale. Les élus locaux, les associations d'éducation populaire, les associations de parents d'élèves et les acteurs sociaux représentent autant d'interlocuteurs incontournables. Il importait, et il importe toujours de systématiser dans les territoires les relations entre l'école et ses partenaires : professionnels de la ville, acteurs associatifs, parents d'élèves, élus locaux.
Hisser l'école au rang d'un service public partagé : voici ce que fut mon objectif en tant que ministre. De nombreuses réalisations (Journée nationale de la réussite éducative, Observatoire de la réussite éducative, Conseil national de l'innovation de la réussite scolaire et éducative en liaison, Pacte de la réussite éducative) ont contribué à systématiser le partenariat entre tous les acteurs en vue de permettre la coproduction d'actions éducatives et une approche pluridisciplinaire, et ce, en tenant compte à chaque fois de la spécificité et de la diversité des territoires dans lesquels s'inscrivent les écoles.
Cette conception de la réussite éducative amène à systématiser les relations entre tous les partenaires de l'école et à privilégier le contact de l'Éducation nationale avec les acteurs de terrain. Le pilotage local devait permettre de réguler le travail collectif de la réussite éducative. Le pacte pour la réussite éducative entre tous ces acteurs cultivait l'ambition d'inscrire la réussite éducative dans un idéal républicain ancré dans les réalités concrètes de notre société.

Corinne Heckmannn travaille depuis plus de dix ans à la direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE. Elle y coordonne le développement d'indicateurs pour *Regards sur l'Éducation*, publication annuelle de référence sur l'état de l'éducation dans le monde qui regroupe les données clés sur la structure, le financement et la performance des systèmes d'éducation des trente-cinq pays de l'OCDE, ainsi que d'un certain nombre de pays partenaires.
Depuis 2017, elle est en charge pour l'OCDE de la mise en place technique des objectifs de développement durable au niveau de l'éducation, programme ambitieux signé par des chefs d'État et de gouvernement, des hauts res-

ponsables des Nations Unies et des représentants de la société civile. Ce programme a pour objectif une éducation inclusive et équitable de qualité et la promotion des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. Situer le système éducatif français dans le contexte international fait aussi partie de ses missions.

L'autonomie des écoles a très tôt été perçue comme un levier pour améliorer la capacité des systèmes éducatifs à remplir leur mission en s'ajustant aux besoins locaux et à l'hétérogénéité des publics. Dès le début des années 1980, de nombreux pays se sont engagés dans un processus de redistribution des responsabilités au profit des autorités locales et des établissements.
Aujourd'hui, les systèmes éducatifs diffèrent dans le degré d'autonomie qu'ils confèrent aux établissements ainsi que dans les domaines pour lesquels cette autonomie est octroyée (gestions des ressources humaines et financières, autonomie pédagogique). Une large autonomie des établissements peut être réalisée avec un encadrement national (Pays-Bas, Irlande), ou dans des systèmes décentralisés (Suède). Elle peut s'appuyer sur le développement des établissements privés (free schools au Royaume-Uni) ou d'établissements publics disposant de marges de manœuvre proches de celles du privé (academies au Royaume-Uni, charter school aux États-Unis). Certains pays peuvent accorder davantage d'autonomie aux écoles en termes de gestion des ressources financières, de pédagogie ou de ressources humaines.
Si une plus grande autonomie des écoles permet de délivrer un service plus adapté aux besoins locaux et un meilleur engagement des équipes pédagogiques et des familles, elle peut également être un vecteur de rupture d'égalité (par exemple, sélection des élèves). Par ailleurs, les derniers résultats Pisa ont démontré qu'un plus grand degré d'autonomie dans les décisions portant sur les programmes, les évaluations et l'affectation des ressources est en général associé à une meilleure performance des élèves, en particulier lorsque la culture de la responsabilisation est favorisée dans le système d'éducation.

Olivier Rey. Ingénieur de recherche auprès de l'École normale supérieure de Lyon, Olivier Rey fut conseiller technique au cabinet du ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie entre 1997 et 1999. Membre du comité de direction de l'Institut français de l'éducation (Ifé), chargé de l'expertise des partenaires institutionnels, il y est depuis 2010, responsable de l'unité Veille & Analyses. De par ses nombreux écrits, il montre une grande connaissance du système éducatif français basé sur des éléments de comparaisons internationales. La

question de l'autonomie des établissements fait partie de ses éléments de préoccupations. Mais de quelle autonomie faut-il parler ?

Pendant longtemps en France, les débats concernant la gouvernance du premier degré se sont focalisés sur la question de la direction des écoles, du statut juridique de ces dernières ou de l'articulation de la gouvernance des écoles avec celle des collèges de second degré. Au niveau international, on constate l'existence de configurations variées sur ces questions en fonction des histoires institutionnelles et pédagogiques.
Toutefois, deux tendances semblent caractériser les dernières années. La première relève des politiques publiques et peut être résumée comme un double mouvement de décentralisation et de standardisation, qui amène à donner souvent plus d'autonomie administrative à l'échelon de l'école élémentaire, mais avec une certaine standardisation pédagogique assurée par des évaluations externes aux niveaux régional, fédéral ou national.
La seconde est observable dans la littérature scientifique et concerne des réflexions convergentes sur ce qu'on appelle le leadership faute de terme français équivalent. Il s'agit d'appréhender comment des processus de changement, de transformations ou d'amélioration des pratiques pédagogiques sont initiés par des dynamiques collectives au niveau des écoles. Ces dynamiques sont caractérisées par des effets d'entrainement et des stabilisations de réseaux qui incluent la plupart du temps les directions d'établissements, mais ne s'y limitent pas, ce qui explique que ce leadership ne peut être assimilé à la hiérarchie administrative.
Enfin, il convient de s'interroger sur la notion de « communauté » éducative dont la densité semble particulièrement faible en France au regard d'autres expériences étrangères, ce qui peut apparaitre comme source de difficultés dès lors que l'on réfléchit aux questions de mixité scolaire et sociale, de relations avec les familles, de rythmes scolaires, de relations interdegrés ou même de gouvernance incluant les parties prenantes et partenaires de l'éducation.

Yves Dutercq est professeur de sociologie de l'éducation à l'université de Nantes et codirecteur du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN, EA2661). Ses travaux portent sur les transformations récentes de l'action publique éducative, en particulier dans leurs conséquences sur l'action des personnels d'encadrement et d'enseignement. Il s'intéresse également au fonctionnement des établissements d'enseignement et à leur place dans l'environnement local. Il a participé à la création de la seule revue de sociologie de l'éducation de langue

française, *Éducation et sociétés* (De Boeck et ENS Lyon), dont il est rédacteur en chef adjoint. Il vient de publier chez De Boeck (avec C. Maroy) *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*.

L'important renouvèlement des modes de fonctionnement de l'administration de l'éducation est d'abord lié au mouvement de décentralisation et de déconcentration des années 1980, ensuite aux politiques de performance et aux formes de régulation fondée sur l'efficience activées vingt ans plus tard par la LOLF. La diversification de l'action publique et de ses parties prenantes, accompagnée d'une obligation de résultat, transforme les missions de gouvernance de l'éducation, en particulier celles qui sont assurées à l'échelon régional ou local (académies, établissements d'enseignement, circonscriptions de l'enseignement primaire, mais aussi collectivités territoriales).

Les objectifs de performance concernent en France avant tout les responsables intermédiaires du système éducatif, tandis que les personnels des établissements restent peu touchés et continuent à travailler sous un régime de responsabilité morale et professionnelle plus que managériale. Acteurs essentiels au service des évolutions en cours, les personnels d'encadrement concentrent à la fois les tensions sur les conditions de travail, les ambigüités d'une autonomie limitée des établissements et l'envahissement de tâches administratives alors même que l'injonction à la réflexion stratégique, à l'innovation et à l'affirmation d'un leadership local se fait plus pressante. Et ces constats sont encore plus vrais dans le primaire que dans le secondaire, en raison de traditions spécifiques et de la difficulté récurrente à les questionner.

Cette situation conduit à l'affirmation de deux professionnalismes antagonistes, celui des cadres et celui des enseignants, qui constitue un frein évident à toute tentative de réforme.

Dès lors, comment penser les coopérations transversales, le travail en commun ou la responsabilité partagée des personnels de direction et d'enseignement ? Quelle place et quelles modalités fixer à l'évaluation et à la responsabilisation des personnels dans la conduite du changement ? Comment inscrire avec justesse l'établissement dans un environnement en mutation, d'un point de vue social comme économique ? Comment redéfinir le rôle des responsables de l'Éducation nationale face à des collectivités territoriales de plus en plus actives dans la mise en œuvre des politiques éducatives locales ? Répondre à ces questions suppose de s'interroger sur la formation, initiale ou continue, des cadres comme des enseignants et sur la construction des compétences nécessaires pour faire face aux attentes nombreuses et parfois contradictoires de l'institution et de ses usagers.

Damien Berthilier. Attaché territorial, Damien Berthilier est adjoint au maire chargé de l'éducation et des universités à la Ville de Villeurbanne (69) et conseiller de la Métropole de Lyon. Président du Réseau français des villes éducatrices, il connait particulièrement bien le développement du rôle éducatif des collectivités l'importance des projets éducatifs de territoire (PEdT) pour construire une réussite éducative des enfants, des élèves.

Au cœur de la Refondation de l'École, il y a les projets éducatifs de territoire qui généralisent la notion de partenariat éducatif. Ils placent les collectivités, notamment les communes, comme acteurs éducatifs à part entière et valorisent l'intervention de chaque acteur sur tous les temps éducatifs des enfants. La force de ces projets, c'est qu'ils découlent de la loi, avec des attendus nationaux minimum, mais que leur forme est laissée à la libre appréciation des acteurs éducatifs locaux. C'est un formidable levier pour permettre une synergie des moyens locaux autour d'objectifs définis ensemble. L'autonomie n'est en effet réelle que si elle met en relation des moyens avec des intentions.
La question qui se pose, c'est quel échelon est pertinent pour quels objectifs : l'école, le quartier, la circonscription, la ville, l'intercommunalité…

Alain Rei est directeur d'une école de douze classes à Roquefort-la-Bédoule (13), maitre formateur, il est aussi un militant associatif et syndical engagé. Président du Groupement de défense des idées des directeur·rice·s d'écoles (GDiD) dont il est l'un des membres fondateurs, il œuvre depuis la création de cette association à la reconnaissance du métier de directeur d'école. Il en a fait un sujet de master (« Directeur d'école : émergence d'un métier ») et un sujet de thèse en 2010 (« Entre travail prescrit et travail réel : que font vraiment les directeurs d'école ? »).

Né du malaise des directrices et directeurs d'école, le GDiD a pour but la reconnaissance du métier de directeur·trice d'école. Si notre conviction était ancrée sur le fait que cette absence de reconnaissance statutaire nous était nuisible, nos travaux et nos différentes assemblées ont fait progresser notre réflexion. Aujourd'hui, nous avons à la fois compris pourquoi cela générait un malaise aussi fort dans notre profession et pourquoi ce malaise ne pourrait se régler que par une prise en compte complète de la situation de l'école.
Avec la publication de la circulaire sur la simplification des tâches et le référentiel métier de 2014, on aurait pu penser que cette reconnaissance serait

acquise. Il n'en est rien. Il semblerait même que les personnels soient de plus en plus en souffrance dans leur métier.
Plusieurs raisons à cela :

- *Une identité professionnelle troublée (plus PE ordinaire et pas personnel de direction).*
- *Une charge de travail en croissance constante sans compensation (ni horaire ni économique).*
- *Un déficit de formation aux vues des différentes tâches à réaliser.*
- *Un sentiment de travail empêché (voire mal fait) tant en situation de direction que d'enseignement.*
- *Un travail réel parfois très éloigné des prescriptions institutionnelles.*
- *Des prescripteurs officiels (EN) et d'autres officieux (élus, parents, enfants…) tout aussi importants.*
- *Une grande solitude professionnelle (pas de corps donc peu de revendications spécifiques sur le métier).*
- *Des perspectives d'avancement peu claires (voire inexistantes).*

Aujourd'hui au GDiD, nous restons toujours dans le questionnement quant à la forme juridique qu'il faudrait choisir, pour cette école qui doit assurer l'égalité des chances, l'égalité des qualités de formation, avec des réalités diverses selon où elle se trouve. Nous restons toujours dans le questionnement quant aux partenariats utiles, nécessaires, voire indispensables que l'école doit mettre en mouvement. Ce que l'on sait par contre, ce dont on est certain, c'est que les personnels qui peuvent permettre à l'école de s'adapter aux nouvelles missions qu'elle a pour nos élèves, nos enfants, notre avenir, ces personnels qui accompagneront ces changements nécessaires, ces personnels existent…
Ce sont les équipes sur le terrain et les directrices et directeurs d'école !

Jean-Luc Cazaillon est professeur des écoles maitre formateur (PEMF). Détaché de l'Éducation nationale, il occupe aujourd'hui le poste de directeur général des Centres d'entrainement aux méthodes d'éducation active (Ceméa).

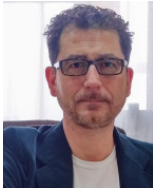
En quoi le partenariat éducatif est-il porteur de réussite pour les enfants et pour l'école ? Proposer à tous les enfants et adolescents, sur tous les territoires, des parcours éducatifs accessibles, cohérents et de qualité, suppose de reconnaitre la complémentarité de tous les acteurs éducatifs et de soutenir de véritables démarches partenariales entre l'ensemble des acteurs éducatifs du territoire. Ces « territoires apprenants » soutiennent ainsi, par l'accès à des propositions culturelles, sportives, citoyennes diversifiées et de qualité, la réussite éducative, l'émancipation des enfants et des jeunes, ainsi que leur implication dans la vie de la cité.

Comment les Ceméa en tant qu'œuvre complémentaire de l'école inscrivent-ils leur action pour cette réussite ? Les objectifs assignés à l'École sont autant de défis à relever pour les équipes sur le terrain. Elles ne peuvent y parvenir qu'en développant des solidarités locales et des partenariats avec les acteurs locaux, associatifs, publics et privés. Les Ceméa, par leurs interventions « dans et autour de l'École », portent des missions de service public complémentaires à l'action des équipes éducatives. Ce faisant, ils contribuent à la richesse des situations éducatives proposées aux enfants et aux jeunes en construisant une approche globale de l'éducation. Si nous ne pouvons rien sans l'École, l'École à elle seule ne peut pas tout.
Pourquoi l'autonomie souhaitée par le Sgen-CFDT peut-elle être une solution ou non au partenariat éducatif ? Quelles seraient les conditions nécessaires de l'exercice de cette autonomie ? Les Ceméa sont attachés à un service public d'éducation qui prend en compte la réalité du terrain. Ils font confiance aux personnels pour mener à bien leur mission éducative de manière autonome et responsable ; mais parce que l'autonomie actuelle est surtout administrative et au service d'une certaine forme de compétition, des questions vives se posent : Comment concilier une éducation nationale et des écoles uniques, différentes, qui puissent s'adapter aux problématiques locales ? Comment permettre et accompagner une véritable liberté pédagogique et éducative qui articule les contraintes des programmes nationaux tout en soutenant l'émergence, la mise en œuvre, l'évaluation et l'essaimage de projets innovants et expérimentaux ? Comment mettre l'autonomie au service du renforcement d'un réel travail d'équipe centré sur un projet partagé et non au service du développement de l'individualisation des pratiques au nom du « chacun est libre de faire ce qu'il veut » ?

Christine Vallin a été professeure d'éducation musicale pendant une vingtaine d'années en collège. Puis elle est devenue rédactrice en chef des *Cahiers pédagogiques* pendant quatre ans. Elle est actuellement inspectrice de l'Éducation nationale dans la circonscription de Douai/Cuincy (Nord). Elle cherche à développer particulièrement le travail collaboratif avec les équipes des écoles et étudie ce sujet dans le cadre de son master de ressources humaines dans les institutions éducatives à Lille 3, avec l'éclairage de la philosophie.

Donner du pouvoir, est-ce perdre le pouvoir ? La création des établissements du premier degré s'appuierait sur une autonomisation des écoles. Pour un inspecteur de l'éducation nationale dans le premier degré, ayant donc la res-

ponsabilité des écoles d'une circonscription sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, se pose une question : quelles sont les conditions nécessaires pour donner plus d'autonomie, donc de pouvoir, de responsabilité, aux écoles, directeurs, enseignants ? Et en miroir, parce que nous allons voir que tout se joue dans la réciprocité, lorsqu'on est directeur ou enseignant que faut-il cultiver en soi, avec les autres, pour accéder à plus d'autonomie, donc de pouvoir, de responsabilité ?
Pour répondre à ces questions, je vous invite à un voyage sous les ailes de la philosophie du management et particulièrement d'un de ses domaines qui est l'éthique. Avec une mise en garde : il nous faut prendre le risque de découvrir au bout du voyage que la naissance des établissements du premier degré pourrait signifier la mort de l'inspecteur de l'éducation nationale. Ou peut-être d'un certain inspecteur de l'éducation nationale…



Philippe Del Médico a été journaliste radio (France Ô Réunion) de 1995 à 1998. Il a par la suite commencé une carrière au sein de l'Éducation nationale en tant que conseiller principal d'éducation. En poste dans l'académie de Bordeaux en 2005, il a exercé les fonctions de directeur adjoint de cabinet durant deux ans (2005–2007) et a notamment assuré la coordination de la communication au sein du rectorat et de l'académie, prenant en charge les relations avec la presse. Philippe Del Médico a ensuite souhaité évoluer vers des fonctions d'encadrement. Lauréat du concours des personnels de direction en 2007, principal depuis 2011, il a travaillé en collège et en lycée. Il est aujourd'hui principal du collège Marcelin-Berthelot de Montreuil depuis 2014, un collège de 600 élèves doté d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis).

En quoi l'établissement public local d'enseignement (EPLE), qui dispose d'une autonomie et qui est piloté par un chef d'établissement pédagogue présent en son sein (à la différence de l'inspecteur de l'éducation nationale, qui est hors les murs), peut-il être une source de réussite individuelle et collective pour les personnels ? Même si le mot, à force d'être utilisé, finit, parfois, par être galvaudé, c'est encore (et toujours !) grâce à son projet d'établissement que l'EPLE peut devenir une source de réussite individuelle et collective… pour les personnels comme pour les élèves ; la réussite des uns dépendant de celles des autres… et vice-versa. Dès lors qu'il est le fruit d'un travail collectif, le projet d'établissement vient affirmer l'ancrage local de l'EPLE et donc son autonomie. Dans la mesure où il permet de définir des objectifs répondant aux besoins constatés ou exprimés des élèves et des personnels, l'élaboration

puis la réalisation du projet d'établissement deviennent donc, de fait, source de réussite. À l'heure de la mise en œuvre du protocole Parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR), cette logique est même renforcée puisqu'apparaissent dans la grille d'évaluation des enseignants les items suivants : coopérer au sein d'une équipe ; s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Dans ces conditions, l'EPLE s'affirme plus que jamais comme un espace de réussite individuelle et collective pour les personnels. Enfin, même si cela dépasse largement le seul cadre institutionnel, l'établissement, au-delà de ses instances (conseil pédagogique, conseil d'administration) offre bien souvent un cadre de vie qui encourage l'épanouissement des personnels (amicale des personnels).

Quelles sont les conditions qu'il semble indispensable de réunir pour que l'autonomie exercée devienne un facteur de réussite ? On peut et même on doit spontanément répondre à cette question en mettant en avant la question du climat de l'établissement. Lieu de travail, il ne peut être un lieu de réussite, individuelle et collective, qu'à la condition que le climat scolaire y soit le plus apaisé possible (ce qui, bien souvent, s'avère plus facile à dire qu'à faire). Parmi les conditions nécessaires à l'instauration d'un « bon » climat scolaire, on peut citer la stabilité des équipes en place, la mise en œuvre de procédures formalisées.

Enfin, pour en revenir à la question de l'autonomie « facteur de réussite », il me semble important de rappeler que l'autonomie pédagogique n'a de sens que si elle s'inscrit dans un tout « plus grand » (le projet académique, le projet de loi de refondation de l'école). Il est important de l'avoir à l'esprit. Échelon essentiel du système éducatif, l'établissement contribue ainsi à sa réussite.

Par ailleurs, l'autonomie pour qu'elle soit un facteur de réussite doit également s'accompagner de bilans qui viennent rendre compte de l'action conduite. Sans bilan (cf. le rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement), impossible de mesurer si l'autonomie dont il est ici question a favorisé la réussite. Il faut donc parler de la performance de l'établissement, ce qui conduit à poser la question des critères de réussite. Ces derniers sont à définir collectivement au sein de l'établissement et dans le cadre des procédures de dialogue avec les autorités académiques.

Quelle est ou quelles sont les principales compétences que doit avoir un chef d'établissement pour permettre à cette autonomie de s'exercer pleinement ? Les compétences indispensables à l'exercice d'une bonne autonomie sont : l'écoute, le dialogue, la disponibilité, la capacité à rendre compte et à savoir décider.

Luc Grimonprez. Licence de biologie cellulaire et physiologie, et licence de biochimie en poche, il a arrêté ses études en cours de maitrise pour passer le concours d'instituteur. Recalé à l'oral, il a commencé des vacations comme maitre auxiliaire en physique-chimie puis comme enseignant de sections d'éducation spécialisée (devenues Segpa depuis…). Accepté en première année d'IUFM à Saint-Brieuc pour préparer le concours de professeur des écoles en 1992, reçu en 1993, il a toujours exercé en école rurale, dont sept années en classe unique, en regroupement pédagogique intercommunal (RPI) avec deux autres classes uniques. Il a surtout enseigné en moyenne section, en grande section ou en CP, parfois les trois… le plus souvent deux niveaux à la fois.
Membre de 1995 à 2005 d'un groupe de recherche/action au sein du groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) sur l'écriture poétique en maternelle en lien avec les arts plastiques, chargé de classe unique pendant sept ans, il a également été directeur d'une école à six classes pendant quatre années…
Militant de longue date au Sgen-CFDT, membre du conseil syndical du Sgen 22 avant la création du Sgen-CFDT Bretagne, il a rejoint le conseil syndical du syndicat académique à sa création…
Déchargé à 50 %, il est membre de la commission exécutive du Sgen-CFDT Bretagne. Il y est notamment en charge de la coordination du premier degré académique et du développement…

L'autonomie de l'établissement c'est, à mon sens, un levier, un moyen de transformation et de changement de la structure du système par sa base… Cela doit permettre de sortir du fonctionnement pyramidal descendant qui est souvent inopérant… Les ministres qui se suivent sont dans la pensée magique, pensant que leur discours est performatif, qu'il suffit de dire les choses pour qu'elles adviennent… L'ensemble du système s'épuise alors à se maintenir dans cette illusion, la hiérarchie intermédiaire nous demande de faire remonter toutes sortes de justificatifs, données, documents, évaluations… qui ne s'ancrent dans aucune réalité de notre travail, mais dans la vision souvent fantasmée qu'en a le ministère…
Il faut inverser ce fonctionnement et partir de notre travail au quotidien pour définir les priorités de nos établissements qui nous permettront de répondre au mieux aux objectifs définis nationalement.

Liliane Moyano. Née en Colombie et arrivée en France en 1985 pour intégrer l'École nationale de marionnettiste à Charleville-Mézières, Liliana Moyano accompagnait des projets artistiques et culturels pour les établissements scolaires. Mère de deux enfants, elle a découvert l'école française par le biais de son rôle de parent d'élèves. Investie dans un premier temps au sein du conseil d'école de l'école de ses enfants, elle a progressivement occupé des responsabilités au sein du conseil départemental de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE). Élue pour intégrer le Congrès national, Liliana Moyano est depuis 2015 présidente de la FCPE.

La FCPE s'est fondée sur la conviction profonde que l'éducation des enfants ne pouvait se faire qu'avec le concours de l'ensemble des acteurs qui les entourent. Si la notion de « partenariat » n'apparait vraiment que dans les années 80-90, elle recoupe des éléments proches de ce que la FCPE appelle la coéducation. À l'école, au centre de loisirs, le weekend avec ses parents, c'est bien le même enfant qui grandit et se construit, même si on l'appelle élève dans certains endroits et enfant ou jeune dans d'autres. Cohérence et continuité sont indispensables pour qu'il évolue dans un cadre sécurisant et épanouissant. C'est cette prise en compte globale de la vie de l'enfant que la FCPE revendique.

Faire vivre le principe de coéducation suppose que chacun soit conscient de son rôle et de celui des autres acteurs pour que l'enfant, ou le jeune, puisse construire à son tour ses propres repères. Dans cette perspective, l'intervention de chaque acteur s'inscrit dans un objectif commun et repose sur une démarche partagée. La coéducation est à la fois un principe qui doit être constitutif du service public d'éducation au sens large, mais aussi un moteur pour améliorer le quotidien des enfants et les aider à bien grandir. Ainsi, la coéducation est aussi un objectif politique qui demande l'engagement de chacun des acteurs éducatifs.

C'est dans cet objectif de démarche partagée que la FCPE avait plébiscité les projets éducatifs territoriaux (PEdT) et poussé à ce que l'étape communale ne soit pas une limite. Nous appelions alors de nos vœux des projets éducatifs globaux de territoires rassemblant l'ensemble des acteurs éducatifs intervenants auprès des élèves tout au long de leur parcours scolaire dans un même bassin de vie. Les PEdT devraient donc aussi englober les élèves de collèges et de lycées en s'ouvrant aux autres collectivités territoriales concernées.

NOTES

CONSTRUIRE POUR NE PAS SUBIR

POUR VOUS ACCOMPAGNER DANS VOTRE MÉTIER, LE SGEN-CFDT :

■ **vous informe**

— sur votre salaire
— sur votre carrière
— sur vos droits

■ **vous conseille**

— si vous voulez changer de département ou d'académie
— pour vos démarches ou problèmes administratifs

■ **vous défend**

— si vous voulez contester une décision
— en contrôlant votre rapport

■ **vous représente**

— auprès de l'administration et dans les instances, en particulier au comité technique (CT)
— en matière de socle commun, d'évaluation, de prise en charge des élèves en difficulté, de direction et fonctionnement de l'école, d'autonomie des établissements, d'éducation prioritaire, de pouvoir d'achat, de conditions de travail, au CHSCT...

Le Sgen-CFDT a un projet pour le système éducatif et les personnels !