



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

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

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



Audrey CHANONAT, ESN
Commission Éducation et pédagogie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nouveau lycée : quels choix pour les familles ?

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



Bruno MAGLIULO
Inspecteur d'académie honoraire



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LGT A

6 CLASSES DE 1^{re} GÉNÉRALE

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

Les 6 classes ont été constituées selon les critères suivants :

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

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

LGT B

8 CLASSES DE 1^{re} GÉNÉRALE

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

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

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

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

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

LGT C

10 CLASSES DE 1^{re} GÉNÉRALE

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

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

Un grand nombre de classes propose des options.

LGT D

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

LGT E

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

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

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

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

Éducation et pédopsychiatrie

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

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

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

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

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

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



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



*Lysiane GERVAIS,
secrétaire nationale
commission Éducation & Pédagogie*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

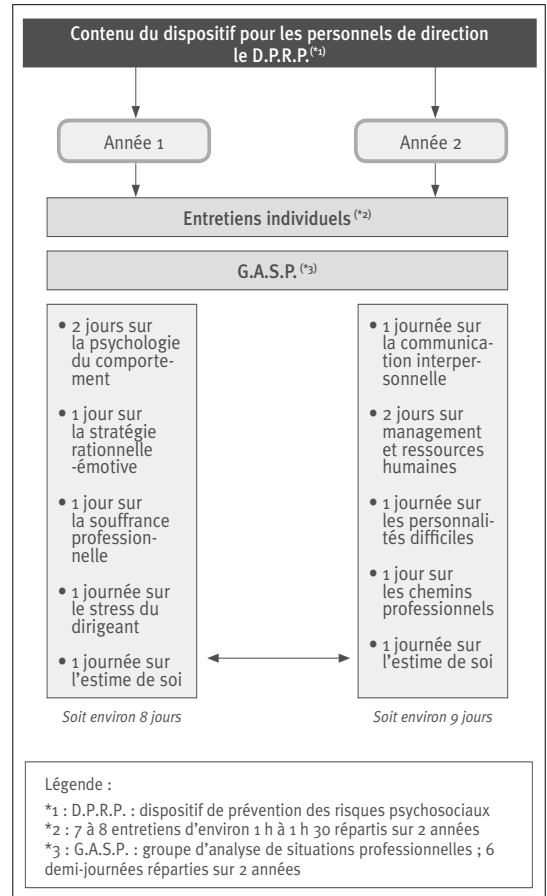
Les expériences relatées se développent selon trois axes. Tout d'abord, on s'interroge sur l'aide qui peut être apportée aux enseignants pour mieux repérer les difficultés des élèves et mieux intervenir. Dans un second temps, ce sont les apports de la pédopsychiatrie à ces problématiques qui sont examinés.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

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

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

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

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



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

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

La réalité de la rentrée

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

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

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

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

Réforme du lycée,
le refus de l'échec

94 %

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

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










72 %

DES COLLÈGUES
ONT PASSÉ PLUS DE TEMPS
QUE D'HABITUDE

60 %

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

Réforme du lycée : les facteurs de difficulté

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

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

Le nouveau bac

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

Simplification du baccalauréat

27 %

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

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

ON PEUT ENCORE FAIRE MIEUX!



Le collège

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



Devoirs faits, un décalage évident!

PAS D'ENVELOPPE
CONNUE POUR

37 %

ENVELOPPE
INSUFFISANTE POUR

24 %

DNB

45 %

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

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

ON
N'Y
TOUCHE
PLUS
OU
ON
LE SUPPRIME

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

Ce qu'attendent aujourd'hui les personnels de direction

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

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