

# LA COMMUNALE

## La Lettre d'Information de l'Association Nationale des Directeurs et des Responsables des services de l'Éducation des Villes de France

Numéro 23

Mars 2000

### ÉDITORIAL

Le début de l'année 2000 est sans conteste marqué par l'effervescence médiatique et l'activisme des groupes de pression dans le microcosme éducatif.

L'avalanche de communications, de rapports, de commissions, de colloques et salons, de déclarations et de programmes politiques, de grèves et d'occupations d'écoles, laisse à penser que la tempête de la fin de l'année 1999 n'a pas seulement ébranlé les bâtiments scolaires, mais qu'elle aurait bien pu provoquer une agitation, quelque peu désordonnée, de neurones dans le crâne de certains acteurs éducatifs et de nombres de leurs observateurs.

Il n'est pas illégitime de penser que l'approche d'échéances électorales (en particulier des municipales) n'est pas étrangère à cet échauffement des mentalités, chacun cherchant à se positionner dans un domaine qui reste l'un des fondements de notre société.

Dans ces conditions, il n'est pas aisé de comprendre, d'analyser, voire d'anticiper les évolutions de ce système éducatif qui semble avoir bien du mal à sortir d'une crise résolument structurelle à laquelle il se trouve confronté depuis plusieurs années.

En tout état de cause, il revient à nombre d'entre nous de formaliser les politiques éducatives locales pour la période 2000-2006 (au plan de la ville et de l'agglomération), de les traduire en termes opérationnels et organisationnels, tout en assurant la gestion et les aléas du quotidien.

L'ANDEV n'a d'autre ambition que d'apporter modestement son aide, à travers ses informations, ses réflexions et ses actions, à la mise en œuvre de ces missions.

Francis OUDOT.

### Humeurs et rumeurs

Astérix et le collégium : P 2-3 - Le ridicule ne tue pas : P 3-4 - Tempête et bâtiments scolaires : P 4-5  
Élection des représentants de parents d'élèves : P 5-6 - Élections professionnelles des enseignants : P 6  
Responsabilités des enseignants : P 6-7

### Réponses aux questions écrites des parlementaires - Commentaires

Situation des IEN : P 7-8 - Admission en classe maternelle : P 8-9 - Inconvénients des nouveaux rythmes scolaires : P 9-10  
Gestion des crédits des coopératives Scolaires : P 10-11 - Port du foulard : P 11

### Dossier

Carte scolaire et mixité sociale : P 12-15

### Nouvelles technologies

Rapport de l'IGEN - Extraits : P 15-23 - Les espaces publics multimédias : P 23-24  
Les systèmes éducatifs européens se mettent à l'heure de l'information - P 24-25

**Comité de Rédaction :** - Francis OUDOT - Jean-Michel GRENIER - Jean-Michel FRICHETEAU - Hervé BUREAU

Avec la collaboration de l'Agence de Presse Éducation Formation - **Composition :** Sandrine MICHEL

Imprimé en 600 ex - Atelier de Reprographie - Ville de Reims

**Abonnements et renseignements :** ANDEV - Hôtel de Ville - 51096 REIMS CEDEX

Tél. 03.26.77.76.24. - Fax 03.26.77.74.24. - Email : Oudot.francis@wanadoo.fr

*En l'absence momentanée du rédacteur de notre très attendue rubrique humoristique, **La Communale** a dû avoir recours à un pigiste occasionnel.*

*Notre jeu-concours (puisque tout organe de communication se doit d'avoir un jeu-concours) pour ce numéro 23 consistera donc à trouver le nom de l'auteur de cet article. Le gagnant, c'est-à-dire le premier à avoir démasqué l'intrus, recevra en prime une année d'abonnement gratuit à La Communale.*

### Astérix et le collégium

Il nous faut revenir quelques semaines en arrière, avant la tempête qui a précédé le passage à l'an 2000, qui a lui-même précédé le passage au 21ème siècle, qui a lui-même précédé mon rendez-vous chez le dentiste, pour vous narrer l'évènement qui a marqué ma période de Noël 1999.

J'avais donc décidé, pour me remettre de mon voyage d'études chez les Bretons de Brest, et de l'état d'épuisement dans lequel m'avait mis mon obstination à faire comprendre à mon chef et à mon élu ce dont j'avais besoin pour répondre aux sollicitations de nos écoles en matière de NTIC, j'avais décidé, donc, de prendre **une semaine entière de congé** entre Noël et Nouvel An.

Je comptais bien mettre à profit ce privilège qui me rapprochait momentanément de la condition de mes habituels interlocuteurs enseignants, **pour ne rien faire**, me reposer, buller, flâner,..... cool quoi !

De ce fait, j'avais pu profiter pleinement des libations de Noël, manger et boire à moi tout seul, en une soirée et une journée, plus qu'il n'était donné à un rwandais de le faire en une année entière...

C'est ainsi que je flânais au lit, décidé à profiter pleinement du cadeau que m'avait fait ma soeur, qui, pour une fois s'était trouvée particulièrement inspirée, m'évitant la cravate fluo, le bonsaï qui crève dans les huit jours, la lampe en forme de tête de chien ou le stylo plume qui déteint sur les doigts...

Me sachant, en effet, grand amateur de bandes dessinées, elle m'avait dégoté une perle rare, dont même les plus grands spécialistes en la matière ignoraient l'existence, à savoir le dernier album, non publié, d'Uderzo et Goscinny intitulé «Astérix et le collégium».

C'est donc avec délice que j'ouvrais ce précieux ouvrage qui faisait suite à l'album «la rose et le glaive», et qui débutait sur un conciliabule autour de Julius Jospinus, empereur romain de cohabitation cherchant à conquérir toute la Gaule (j'ai bien dit **toute la Gaule**). En effet, il restait au fin fond de cette Bretagne, dont j'étais encore tout imprégné, un îlot de résistance d'un pouvoir local organisé dans ce célèbre village gaulois, lieu de villégiature de nos non moins célèbres héros Astérix et Obélix.

Julius Jospinus, premier du nom, avait décidé de conquérir pacifiquement cette collectivité locale rebelle en imposant **l'instruction romaine obligatoire** sur tout le territoire de la Gaule (j'ai bien dit sur **tout le territoire de la Gaule !**).

Pour mener à bien cette conquête par l'éducation, il avait choisi une sorte de «doubles» de nos célèbres héros gaulois, ce qui n'est pas sans laisser à penser qu'Uderzo et Goscinny partageaient avec Hergé cette étrange fascination pour le jumeau.

Ainsi donc, pour imposer l'éducation romaine, Julius avait-il choisi un tandem, pour ne pas dire un couple, composé de son beau-frère, et néanmoins collaborateur de longue date, Claudius Colérus d'une part, et de son alliée dans l'agora parlementaire, Ségoléma Communicatus, d'autre part.

Le premier, pas-vraiment-gros-mais-juste-un-peu-enrobé, se laissait facilement aller à foncer avant de réfléchir, affichant une permanente obstination à répondre par un «nullus-tolerare» à tout problème qui se présentait à lui, juste avant de se tourner vers Ségoléma en lui lançant «alors, quand est-ce qu'on cogne ??».

Cette dernière bien plus chétive, mais sans doute plus maligne, arborait à la ceinture une gourde vide (puisque les romains ne sont pas détenteurs de la potion magique) en symbole de conciliation avec le peuple gaulois. Elle n'avait, en effet, nul besoin de ses poings, mais utilisait une arme bien plus redoutable, à savoir «la médiatico-fiévrus», pour annoncer, à tous et en toute occasion, l'embellie générale pour un lendemain qui, bien sûr, n'arrivait jamais...

C'est pourtant avec cet ineffable sourire, qu'envoyée en émissaire par Julius Jospinus Premier, elle réussit, malgré l'opposition farouche d'Astérix à ce projet, à convaincre le chef Abraracourcix (en l'assurant de la célébrité que la presse gallo-romaine ne manquerait pas de lui conférer dans tout l'empire) de construire et d'entretenir sur ses sesterces personnelles un «collégium», établissement d'enseignement romain destiné aux adolescents du village, et confié aux soins pédagogiques d'Assurancetourix, promu pour l'occasion au rang de «barde du second degré».

Avez-vous d'ailleurs remarqué que dans les albums précédents d'Astérix, on ne trouve que des adultes et des enfants, mais pas plus de trace de jeunes (d'adolescents) que dans la MJC de mon quartier ?

C'est là l'une des nouveautés de ce dernier album, qui fait du «collégium» l'implacable outil d'intégration de la jeunesse bruyante, belliqueuse et râleuse du célèbre village gaulois dans la société Gallo-Romaine moderne.

Assurancetourix, délaissant l'école villageoise, où il sévissait dans l'album précédent, fut remplacé au pied levé (avec la bénédiction de Ségolène Communicatus) dans cette mission par Obélix qui avait la double qualité de savoir lire et de faire taire d'un seul grognement le premier chérubin du fond de la classe qui serait pris de la moindre velléité d'expression ou de contestation.

Tout semblait vouloir bien se dérouler s'il n'avait fallu à Assurancetourix enseigner le latin (langue à laquelle il ne panait goutte) à des jeunes agités qui n'en avaient que faire, de telle sorte que le collège fut bientôt transformé en un vaste ring où la bagarre était permanente, sous le regard goguenard des pères gaulois plutôt fiers des performances de leurs progénitures.

Pour apaiser les esprits, Astérix entreprit d'aller convaincre Claudius Colérus de faire un collège d'exception pour ce village lui-même d'exception, où l'on enseignerait en Breton, sous la conduite d'un érudit local dénommé «di-ouan».

La colère dans laquelle rentra Claudius le bien-nommé fut indescriptible, jurant en frappant du poing sur la table, **«qu'il ne saurait y avoir aucune violence et aucune exception aux programmes dans la belle et noble éducation romaine»**.

De ce fait, il interdit à l'intérieur du collège le port du glaive, ainsi que celui du poisson (considéré, surtout s'il n'était pas très frais, comme un signe ostentatoire d'appartenance à la communauté gauloise), et menaça même d'autoriser la légion romaine à entrer dans l'établissement pour capturer et envoyer au cirque tout jeune de la cité gauloise trop enclin à la castagne.

Porteur de ces tristes résolutions, Astérix rentra au village au moment même où Obélix se trouvait confronté à une grève des mères du village, Informatix en tête, qui réclamaient plus de moyens pour l'école. La bagarre qui s'ensuivit provoqua l'arrivée des légionnaires romains, et du coup, réconcilia tout le village imposant aux romains l'une des plus belles pâtes de l'histoire d'Astérix, et laissa le collège en ruine.

Le tableau final vit, pour une fois, Assurancetourix le barde assistant au banquet et, à sa place, bâillonnés et ligotés au pied de l'arbre, Claudius Colérus lançant des éclairs du regard à Ségolène Communicatus, dont le sourire était emprunt d'une expression de regret teintée de compassion...

Le claquement du volet me réveilla en sursaut ; la tempête se calmait, les dernières vapeurs des repas successifs de Noël s'estompaient, en même temps que ce délire littéraire, fruit de mon fertile subconscient, troublé par mes angoisses professionnelles.

La sonnerie du téléphone me rappella bien vite à la réalité, m'invitant en ce dimanche 26 décembre à sortir de mon pyjama à grosses rayures verticales bleues et blanches pour aller remettre en état, au plus vite et sans potion magique, les écoles aussi durement touchées par la tempête que le collège par l'humeur belliqueuse d'Astérix et de ses amis.

---

### **Le ridicule ne tue pas**

Juste pour rire, ce communiqué du SNUDI-FO, rédigé quelques jours avant Noël, au sujet des vacances scolaires des directeurs d'écoles :

«Le SNUDI-FO estime que les directeurs d'écoles ne peuvent pas, comme les chefs d'établissements du second degré, être d'astreinte avant la date de rentrée des vacances scolaires, le 4 janvier 2000, du fait du risque de «bogue de l'an 2000». Dans certains départements, l'Inspection Académique leur aurait en effet adressé de telles astreintes. Le SNUDI-FO estime également que les stagiaires des IUFM ne doivent rentrer, comme les enseignants, que le 4, et non le 3 janvier comme les universitaires».

On aurait pu attendre, après que les événements climatiques aient mis en valeur la futilité de cette revendication, une certaine prudence de la part de cette organisation syndicale qui récidive en condamnant, à l'occasion de la signature du Contrat Éducatif Local du Blanc Mesnil, la «municipalisation de l'école publique».

Même thèse ultra-centralisatrice chez Yves CAREIL, auteur de «de l'école publique à l'école libérale», qui cherche à démontrer que la territorialisation des politiques éducatives est une source d'inégalités, dont les élus locaux portent l'essentiel de la responsabilité... Première distribution de cartons rouges.

FO

### **Tempête et bâtiments scolaires : distribution de cartons rouges**

Une catastrophe naturelle, des vents qui soufflent à 180 km à l'heure, des régions entièrement sinistrées, des forêts, des voiries, des réseaux de toute nature, des bâtiments publics et privés endommagés, voire totalement détruits, tel est le triste bilan dressé le lendemain de Noël par des milliers d'agents publics et par de nombreuses familles touchées dans leurs biens et quelquefois même dans leur chair, perdant pour certains des amis, des parents, des enfants.

La mobilisation des énergies et des moyens chez les acteurs locaux (élus et agents des services publics nationaux et locaux) a été immédiate et d'une ampleur exceptionnelle.

Très rapidement, après les mesures de première urgence de nature à garantir la sécurité publique, les collectivités ont diligemment un diagnostic et une intervention prioritaire dans les établissements scolaires, avec pour objectif la remise en état d'un maximum de locaux pour la rentrée, distante d'une semaine.

Sur le terrain, pompiers, responsables des services techniques et des services Éducation sont mobilisés. Les entreprises interviennent quelquefois plus vite que ne le permet le cadre réglementaire et comptable qui s'impose aux collectivités territoriales (réquisition, appel d'offre restreint etc...).

Les agents de maîtrise, les agents techniques, les ATSEM, les agents d'entretien, les concierges sont rappelés et mobilisés pour le déblai, la remise en état des voiries, des cours, des plantations, des bâtiments, des mobiliers, des matériels...

De leur côté, le Ministère de l'Éducation Nationale et la presse cherchent désespérément à «chiffrer les dégâts», au moins le nombre et la localisation des établissements scolaires touchés.

Les chiffres les plus divers circulent (pour le secondaire) et quasiment aucune information n'est accessible pour le primaire (élémentaire et pré-élémentaire) dans la semaine qui suit le sinistre...

Une rumeur, relayée par la presse, circule selon laquelle les bâtiments scolaires récents (moins de 15 ans), construits par les collectivités après la décentralisation, ont été les plus fortement touchés.

Les images des sinistres et les déclarations se succèdent : ainsi, le journal «Le Monde» fait état de la mise en cause par les enseignants **«des défaillances de la maintenance des bâtiments scolaires et de l'insuffisance des normes de constructions»**.

Le SNPDE (Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale) «constate que les établissements scolaires ont été au moins autant touchés par la tempête, que les autres bâtiments **alors qu'ils auraient dû l'être moins**». (SIC !).

Le Monde de l'Éducation poursuit plus loin encore posant, dans un article de février 2000, la question suivante : **«L'Éducation Nationale dispo-serait-elle de bâtiments de moins bonne qualité que d'autres services publics ?»**.

L'auteur va même jusqu'à déclarer : **«en dépit de l'ampleur des sommes engagées (par les collectivités territoriales - ndlr), les erreurs de conception se sont multipliées**. Si les nouveaux bâtiments accordent une place importante à l'esthétique, au modernisme, à l'image, dans le but de rendre l'école plus attractive, plus conviviale, plus à même de remplir sa mission de sociabilisation, la sous-estimation du risque lié à la force du vent est en revanche patente».

Le Ministre Claude ALLÈGRE, après avoir affirmé que **«le neuf n'a pas tenu»**, s'est efforcé (une fois n'est pas coutume) de calmer le jeu : la veille de la rentrée, il déclare «l'heure n'est pas à la polémique, mais à la solidarité. Il ne faut pas montrer du doigt les collectivités territoriales. Elles ont fait beaucoup d'efforts : seuls les élèves de 16 établissements ne seront pas rentrés demain».

De son côté, Jean-Marie SCHLERET, Président de l'Observatoire National de la Sécurité, en profite pour enfoncer le clou, déjà positionné dans les derniers rapports de l'Observatoire (dont les compétences se limitent à la sécurité incendie), visant à instaurer **«un contrôle périodique obligatoire de la solidité des bâtiments scolaires»** et la création pour ce faire d'une commission en relation avec le Ministère de l'Équipement.

Dans une belle unanimité, le Premier Ministre, les Ministres de l'Éducation Nationale, les organisations syndicales, les chefs d'établissements de l'Éducation Nationale réclament **un durcissement des normes de construction scolaires** fixées par le Ministère de l'Équipement, voire même, pour certains syndicats (SNCL - FAEN par exemple), la nécessité pour l'État **«d'imposer aux collectivités territoriales des cahiers des charges pour tout bâtiment d'enseignement»**.

Cette demande de renforcement d'une tutelle technique de l'État sur les collectivités territoriales va bien sûr à l'encontre des principes constitutionnels de la décentralisation (en particulier la libre administration), dont la contrepartie réside dans le renforcement de la responsabilité des élus et des fonctionnaires territoriaux, tant au plan civil que pénal.

L'investissement technique et financier sans précédent des collectivités locales, dans le domaine du patrimoine scolaire, la formation et le recrutement de cadres et de personnels compétents dans les services publics locaux en sont la garantie.

En outre, le coût d'un contrôle systématique (on parle d'une périodicité de 5 ans) de tous les bâtiments scolaires risque d'être lourd pour les collectivités, techniquement et financièrement, et nécessiterait un appel quasi systématique à des bureaux de contrôle extérieurs.

Les difficultés ne manqueront pas également au niveau des procédures, s'ajoutant ainsi à celles rencontrées avec les actuelles commissions pour la sécurité et contre les risques d'incendie, dont le formalisme s'oppose quelquefois à l'opérationnalité indispensable en ce domaine.

Il n'en reste pas moins qu'élargissant de fait les compétences de l'Observatoire National de la Sécurité, Ségolène ROYAL lui a confié la charge d'établir un recensement et une typologie des dégâts sur la base d'un questionnaire envoyé aux chefs d'établissements (qui sont sans doute bien mal placés et peu qualifiés pour y répondre), et seule la commission s'étonne de la difficulté d'obtenir les réponses dans le délai initialement fixé.

Par ailleurs, c'est presque par hasard qu'on apprend que les établissements d'enseignement supérieur (bien qu'ils relèvent de la compétence de l'État) n'ont pas été non plus épargnés par la tempête, les dégâts s'élevant à environ 130 millions de francs (pour un patrimoine autrement moins important que celui des collectivités locales !).

Il est enfin une dernière revendication du Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale, qui n'est pas sans nous laisser dubitatifs :

Constatant que les agents EDF, intervenus au lendemain de la tempête, ont été rémunérés pour ce faire, il réclame, en effet, «une compensation financière pour les personnels ATOSS, qui se sont mobilisés pour aider les chefs d'établissements à jouer leur rôle, en prêtant main forte pour la remise en état à la rentrée».

Nos collègues cadres territoriaux et nos agents apprécieraient probablement, qu'à l'occasion d'une telle catastrophe naturelle, la solidarité nationale s'exerçât de façon équitable en direction de tous ceux qui ont oeuvré en faveur de l'intérêt public.

En conclusion, carton rouge pour tout le monde, presse, Ministres, syndicats, observatoire, en les incitant à ouvrir le dialogue avec les élus locaux, dans le respect des principes constitutionnels et législatifs de la décentralisation.

\_\_\_\_\_FO

### **Élection des représentants de parents d'élèves dans les conseils d'écoles**

Le taux de participation aux élections aux conseils d'école pour l'année scolaire 1999/2000 s'est légèrement amélioré par rapport à l'année dernière (51,23 % de votants, contre 49,78 l'année dernière).

Poursuivant le mouvement amorcé les années antérieures, les groupements de parents et les associations locales indépendantes progressent avec 59,49 % des voix (+ 1,10 %) et près de 60 % des sièges (+ 1,01).

La FCPE, avec 28,75 % des voix, perd 0,82 % (et remporte 28,81 % des sièges). La PEEP, avec 6,09 %, perd 0,2 % des voix (et remporte 5,51 % des sièges). L'UNAAPE reste à 1,27 %, les listes d'union à 4,14% (- 0,26 %) et la FNAPE à 0,26 %.

Interrogé sur ces résultats, le président de la FCPE répond :

«Il y a dans ces résultats des points positifs. Les élections ont en effet montré que les positions prises par la FCPE n'étaient pas déconnectées des préoccupations des parents. Nous restons la première organisation. Ceci dit, nous devons nous interroger.

Dans le primaire, nos résultats s'expliquent notamment par la montée en puissance de l'individualisme et par la pression sociale qui s'exerce dans les petites villes. Ils sont dus aussi à la faiblesse de notre message. Nous avons peut-être manqué de clarté. Je pense aussi qu'il nous faut reprendre le travail sur le projet de texte sanctionné par le Conseil d'État concernant la représentation des parents d'élèves. Ce texte prévoyait que les parents ne pouvaient se présenter sans appartenir à une association». (AEF)

On peut craindre cependant que la crise soit plus profonde et qu'elle soit liée à la difficulté de positionner clairement les parents d'élèves dans le fonctionnement de l'école primaire tant en raison des réactions du corps enseignant, que des stratégies et des positions prises par les fédérations de parents d'élèves souvent plus adaptées au secondaire qu'au primaire.

En tout état de cause, « l'interdiction de concurrence » prônée par les fédérations de parents à l'égard des groupements locaux de parents, et condamnée par le Conseil d'État (qui plus est peu compatible avec un fonctionnement démocratique des institutions), ne saurait être une réponse au malaise des fédérations (Cf. La Communale n° 22).

\_\_\_\_\_FO

### **Élections professionnelles des enseignants dans les commissions administratives paritaires**

Les élections des représentants du personnel enseignant aux commissions administratives confirment la domination des syndicats de la FSU majoritaires avec le SNUIPP à près de 43 % dans le premier degré, et avec le SNES à près de 50 % et le SNEP à près de 8 % dans le second degré. Malgré tout, le SNES perd environ 2 % dans le second degré, au profit de SUD-éducation et de FO, deux syndicats qui militent pour une opposition ferme à Claude Allègre. La FEN perd du terrain, le SE ayant obtenu moins de 29 % des voix dans le premier degré, contre plus de 32 % en 1996, et environ 7,5 % dans le second degré.

\_\_\_\_\_AEF

## Responsabilité des enseignants et des chefs d'établissements

Pourquoi la question de la responsabilité pénale des enseignants et des chefs d'établissements prend-elle une telle importance dans un débat, celui de la responsabilité des agents publics (élus et fonctionnaires), qui concerne avec le même force de nombreuses autres catégories de cadres et de responsables politiques nationaux et locaux ?

Y-a-t'il une injustice, des iniquités particulières qui pèseraient sur les enseignants, plus exposés que d'autres aux risques, à la gravité des conséquences que pourraient avoir leurs actes ? Sont-ils plus démunis que les autres agents publics pour mener à bien leur mission et, de ce fait, courent-ils plus de risques d'être mis en cause par un tiers en cas de faute dans l'exercice de leurs fonctions ? Les enseignants sont-ils moins préparés à faire face à cette responsabilité, ou le poids de cette responsabilité est-il plus lourd du fait que leur métier s'exerce auprès des enfants et que chaque «affaire» portée devant les tribunaux est mise en «résonnance médiatique» ?

La revue «Le Monde de l'Éducation» présentait, dans son édition de janvier 2000, un dossier fort intéressant sous le titre «la responsabilité des enseignants, tous coupables». S'il n'y a pas d'augmentation forte des condamnations d'enseignants pour des fautes non intentionnelles (16 fonctionnaires de l'Éducation Nationale condamnés, sans aucune peine de prison ferme en 15 ans), c'est sur le plan «moral» (comme nous pouvons le constater dans nos rapports quotidiens avec les enseignants) que se pose le problème : Le choc psychologique provoqué par la prise de conscience de l'étendue de la responsabilité des enseignants, la hantise pour eux de penser qu'ils peuvent être jugés devant un tribunal correctionnel «comme des criminels» constituent probablement le fondement de leurs inquiétudes face à une institution scolaire, qui leur a trop longtemps fait croire qu'elle constituait «un état dans l'état», et qu'elle protégerait ses personnels contre toute attaque «extérieure» (à l'institution) comme un seigneur protège ses vassaux.

On est par ailleurs frappé de la méconnaissance notoire, chez nombre d'enseignants, des règles générales du fonctionnement des institutions publiques (y compris de la leur) et des principes généraux de droit. De ce fait, on est souvent confronté à des courants d'idées, des dogmes, des revendications, qui faussent le dialogue entre les acteurs éducatifs et les institutions. Pour sa part, le SNUipp, à l'occasion de son colloque sur la responsabilité des enseignants (Paris - 27/10/99), s'est efforcé d'objectiver le débat et les actes de ce colloque en rendent compte.

En tant qu'agents publics participant à des missions d'Éducation Nationale tout à fait similaires à celles qu'exercent, dans le second degré, les chefs d'établissements, nous sommes directement concernés par ce débat. A plusieurs reprises, des cadres rectoraux ou des IEN, en stage dans nos services, nous ont fait remarquer que la notion de responsabilité fait partie intégrante de notre «culture territoriale», voire de notre formation initiale et continue. Elle n'est que très rarement mise en avant, a priori, comme un obstacle à la gestion, à l'innovation, au changement.

Bien sûr, il faut être vigilant au regard du risque réel de «pénalisation» à l'américaine de notre société. Il serait dangereux, toutefois, de laisser penser que l'on puisse exonérer certains citoyens, fussent-ils enseignants, élus ou fonctionnaires, d'une condamnation pénale pour une faute qu'ils auraient commise. Cela pourrait être le sens de la décision de la Cour de Cassation dans l'affaire du DRAC, où le Procureur Jean-François BURGELIN, allant dans le sens des déclarations de Ségolène ROYAL, espère un retournement de la jurisprudence (de 1912) sur la possibilité pour un plaignant de saisir la justice pénale, même pour une faute non intentionnelle.

Pour toutes ces raisons, nous sommes particulièrement attentifs à la clarification des champs des responsabilités (à la redéfinition de la faute, en particulier sur son caractère non-intentionnel), des modes de conciliation et d'indemnisation, dans le domaine de l'action publique éducative.

FO

## Situation des Inspecteurs de l'Éducation Nationale

Madame Cécile HELLE souhaite attirer l'attention de Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie sur la situation des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN). Personnels d'encadrement aux responsabilités pédagogiques et administratives importantes, les IEN sont recrutés par un concours très sélectif parmi les enseignants du premier degré ou du second degré. Leur carrière, organisée en une classe normale et une hors classe, reste cependant en très faible décalage par rapport aux corps viviers. Dans le prolongement de la création du corps des professeurs d'école qui reconnaît la même dignité et attribue la même rémunération aux enseignants du premier degré et du second degré, et conformément aux recommandations du rapport PAIR, elle aimerait savoir si le Gouvernement envisage des mesures permettant d'unifier les corps d'inspection de ces deux degrés d'enseignement, IA/IPR d'un côté et IEN de l'autre.

**Réponse** - Le Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie est parfaitement conscient du rôle essentiel des Inspecteurs de l'Éducation Nationale (IEN), relais irremplaçables pour dynamiser l'évolution du système éducatif. Par leur présence quotidienne sur le terrain au plus proche des préoccupations des enseignants et des chefs d'établissement, ils démontrent avec constance leur implication et leur dévouement au service public de l'éducation. La reconnaissance de la qualité de leur travail a conduit naturellement, depuis quelques années, à solliciter leur intervention dans les secteurs les plus novateurs auxquels le Ministre porte le plus vif intérêt. Ainsi, il tient à souligner le grand professionnalisme dont ils ont fait preuve aussi bien dans la mise en place des emplois-jeunes que dans les opérations de prévention, l'organisation des langues à l'école primaire, ou encore l'implantation de nouvelles technologies et le rôle important qu'ils ont à jouer dans la construction de l'école du XXI<sup>e</sup> siècle, leur mobilisation au service de l'enseignement professionnel intégré est décisif, de même qu'en matière d'orientation face à la réforme du collège et à celle des lycées. S'agissant de leur rémunération, la grille indiciaire applicable aux IEN culmine à l'indice

brut 1015. En conséquence, ces personnels bénéficient de perspectives de carrière au moins égales, et souvent plus importantes que celles auxquelles ils pouvaient prétendre dans les corps enseignants.

En outre, les IEN peuvent être promus dans les corps des Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs Pédagogiques Régionaux par voie de liste d'aptitude... A ce jour, 187 IEN ont bénéficié de cette promotion, qui devrait concerner au total 240 agents environ. Des modifications du statut des IEN sont également en cours : un projet de décret, actuellement soumis aux partenaires ministériels, introduit notamment une disposition permettant aux personnels qui, lors de leur classement, se retrouvaient lésés par les dispositions de classement, de bénéficier du maintien du traitement perçu dans leur corps d'origine, jusqu'à ce qu'ils accèdent à un indice supérieur.

Au-delà de ces dispositions immédiates, le Ministre est persuadé de la nécessité d'ouvrir sans délai une réflexion globale sur les missions et les statuts des corps d'inspection, capable de redonner une forte lisibilité à leurs actions, tant vis-à-vis du système éducatif que des usagers, en particulier les parents d'élèves.

Le rapport établi sur ce thème par Monsieur DASTÉ, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, ainsi que le rapport du Recteur MONTEIL sur l'évaluation serviront de base à ce travail, qui sera effectué dans la plus large concertation avec les représentants du personnel.

Question n° 36058  
J.O.A.N. du 15/11/99.

**Commentaires** - Les IEN, qui viennent en outre d'obtenir une revalorisation de leur carrière, constituent, à l'intérieur de l'Éducation Nationale, un puissant lobbie.

Dans les couloirs du Ministère et dans les coulisses du pouvoir local, le discours est beaucoup plus acerbe à l'égard moins des personnes que du maintien du système de «baronnie» sur lequel les ex IDEN asseyaient leur pouvoir.

Sans doute les nouvelles générations d'IEN, recrutés et formés selon le nouveau statut, sont-ils susceptibles de faire évoluer (lentement) les choses.

Reste qu'aujourd'hui, à travers la position et le pouvoir réel exercés par l'IEN dans sa circonscription, se trouvent posées à la fois trois questions : celle de l'échelon territorial déconcentré du premier degré de l'Éducation Nationale (dans des rapports enseignants, Directeurs, IEN, IA qui restent encore très flous et teintés de rapports de force) et celle des liens avec l'autorité territoriale décentralisée, à savoir la commune (dans les rapports entre le Maire, l'établissement scolaire du premier degré, l'IEN, l'IA), sans oublier la question de l'incohérence du découpage des circonscriptions de l'Éducation Nationale dans le milieu urbain.

Il est évident qu'on ne touchera pas au statut de l'école élémentaire sans qu'évoluent en profondeur les missions, les responsabilités et les comportements des chefs d'établissements et des Inspecteurs...

Ce débat là occupe et préoccupe déjà suffisamment le Ministère et les syndicats enseignants pour que nous ne nous y aventurions pas sans y avoir été dûment invités par les intéressés eux-mêmes.

Mais la question de fond, qui bloque sans doute aujourd'hui la nécessaire réforme en profondeur de l'inspection et donne aux inspecteurs ce mal-être, est celle de l'incapacité de l'institution Éducation Nationale à concevoir et à mettre en place un vrai système d'évaluation reposant lui-même sur un mode de management moderne et performant du personnel enseignant et de direction des établissements. A lire sur ce sujet le dossier du Monde de l'Éducation de mars 2000, intitulé «Inspection, le règne de l'hypocrisie».

\_\_\_\_\_FO

### **Admission en classe maternelle**

Monsieur Richard CAZENAVE souhaite interroger Madame la Ministre chargée de l'Enseignement Scolaire sur les difficultés d'application, pour de nombreuses communes, de l'article 2 de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989. Ces difficultés naissent d'abord du fait que les caisses d'allocations familiales s'appuient sur le principe selon lequel «tout enfant doit pouvoir être accueilli à l'âge de trois ans» pour cesser complètement de subventionner la présence en crèche des enfants au lendemain de leur troisième anniversaire. Les parents réclament alors une inscription dans le système scolaire et obtiennent systématiquement gain de cause en s'adressant à un tribunal administratif.

La deuxième difficulté tient à l'interprétation de l'article 2 du décret n° 90-788 du 6 septembre 1990, qui mentionne que l'admission des enfants s'effectue «dans la limite des places disponibles». Cette formulation n'est pas récente, puisqu'elle figurait déjà dans le premier alinéa de l'article 7 de la loi du 28 mars 1882, non abrogée. Reste qu'il s'agit d'une limite sans doute difficile à définir puisqu'elle ne l'est jamais (elle doit pourtant l'être annuellement par l'Inspecteur d'Académie territorialement compétent).

Le problème posé est donc le suivant : doit-on accueillir tout au long des deuxième et troisième trimestres d'une année scolaire les enfants atteignant leur troisième anniversaire ? Si la réponse est oui, il semble alors que la carte scolaire doive être révisée mensuellement, en fonction des enfants atteignant leur troisième année. De plus, les enfants atteignant leur sixième anniversaire devront, le lendemain, quitter l'école maternelle pour rejoindre l'école élémentaire, puisqu'ils sont désormais soumis à l'obligation d'instruction. Il faudra donc, chaque mois, remodeler la carte scolaire. De plus, il souhaite l'interroger sur la compétence d'un tribunal administratif à se saisir d'un tel problème. En effet, outre qu'il existe désormais des médiateurs au sein de l'Éducation Nationale, le premier alinéa de l'article 7 de la loi du 28 mars

1882 mentionne explicitement l'existence du conseil départemental (aujourd'hui CDEN) comme instance d'appel, à laquelle les Maires, comme les parents, peuvent s'adresser, et qui statue sans appel. Il lui demande donc si elle n'estime pas légitime, et urgent, de prendre des mesures dans ce domaine, et il la remercie de bien vouloir lui faire connaître ses intentions en la matière.

**Réponse** - La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 fixe comme objectif que tout enfant puisse être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ; la scolarisation à trois ans est aujourd'hui presque totale. Aux termes de l'article 2 du décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, «les enfants qui ont atteint l'âge de deux ans au jour de la rentrée scolaire, peuvent être admis dans les écoles et les classes maternelles dans la limite des places disponibles» sur production du certificat d'inscription délivré par le Maire. Aux termes de l'article 7 du même texte, c'est l'Inspecteur d'Académie, Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale, qui fixe le nombre moyen d'élèves accueillis par classes. La jurisprudence, s'appuyant sur la combinaison de ces dispositions, a confirmé que le Maire ne peut, en tout état de cause, fonder le refus de scolariser un enfant en école maternelle que sur l'absence de places disponibles.

L'accueil en cours d'année n'est pas réglementairement prévu. Les écoles apprécient au cas par cas la possibilité d'accueillir ces élèves en cours d'année, en fonction des places disponibles et des risques éventuels de perturbation qui peuvent découler de l'intégration tardive de ces très jeunes enfants dans le cadre scolaire.

Pour les enfants atteignant leur sixième année en cours d'année scolaire, ils sont maintenus à l'école maternelle jusqu'à la fin de l'année scolaire. En effet, ainsi que le précise l'article 2 de la loi n° 98-1185 du 18 décembre 1998, qui modifie l'article 7 de la loi du 28 mars 1882, l'obligation scolaire «s'applique à compter de la rentrée scolaire de l'année civile où l'enfant atteint l'âge de six ans». Il est rappelé, en outre, que le Conseil Départemental de l'Enseignement Primaire a été supprimé dans le cadre de la mise en oeuvre des lois de décentralisation : la compétence exercée en application de l'article 7 de la loi de 1882 par ce conseil, en cas de contestation sur des questions d'inscription scolaire, n'a pas été transférée à l'actuel Conseil Départemental de l'Éducation Nationale institué par le décret n° 85-895 du 21 août 1985. L'institution de médiateur au sein de l'Éducation Nationale ne peut avoir pour effet d'instituer une instance préalable à la saisine de la juridiction administrative.

Question n° 33163

J.O.A.N. du 22/11/99

**Commentaires** - Voilà une question bien technique qui n'arrive pas à dissimuler une réponse qui ne peut être qu'embarassée. Doit-on considérer que c'est au Maire de décider qu'il y a des places disponibles dans une école maternelle pour scolariser les enfants de moins de trois ans ? Oui, sans aucun doute. Doit-il le faire sur la base du nombre moyen d'élèves par classe accueilli dans l'école, nombre moyen déterminé par l'Inspecteur d'Académie pour l'attribution ou le retrait des postes lors de la préparation de la carte scolaire ? L'accueil en cours d'année est-il possible (c'est au Maire et non à l'école d'inscrire l'élève, cette dernière prononçant uniquement l'admission), s'il reste des places disponibles ? Peut-on dépasser le nombre moyen d'élèves par classe, pour accueillir des enfants de plus de trois ans en cours d'année ?

Voilà autant de questions que se posent les services scolaires qui gèrent les inscriptions des élèves en maternelle et en primaire.

Selon le cas, ils s'appuient sur une réponse juridique (relative à l'obligation scolaire et à l'égalité des citoyens devant le service public d'éducation) sur une réponse organisationnelle (relative à la gestion de la carte scolaire et à l'attribution des postes d'enseignants) ou sur une réponse syndicale (relative au nombre maximum d'élèves par classe revendiqué par les syndicats enseignants) pour arbitrer le conflit quasi permanent qui naît d'une scolarisation qui n'ose pas dire si elle est obligatoire ou non.

En tout état de cause, la question des conditions d'accueil des enfants à l'école, particulièrement à la maternelle, est étroitement liée à une gestion des moyens humains et des postes budgétaires, qui devrait moins consister à fixer des normes, fussent-elles départementales, qu'à prendre en compte la réalité des besoins de chacune des classes, des écoles, des communes.

Seule réponse claire, c'est le Tribunal administratif qui constitue l'instance d'appel à l'acte d'inscription du Maire...

FO

### Inconvénients résultant de la mise en place des nouveaux rythmes scolaires

Monsieur Emmanuel HAMEL attire l'attention de Madame le Ministre Délégué chargé de l'Enseignement Scolaire sur l'article paru à la page 10 du quotidien *Le Figaro* du 25 août 1999 dans lequel les deux Présidents des deux principales fédérations de parents d'élèves «pointent plusieurs inconvénients» aux nouveaux rythmes scolaires : «la surcharge de travail qui découle de cet aménagement de l'emploi du temps est le défaut majeur de cette initiative. Faire sur quatre jours ce qu'on faisait sur quatre jours et demi pose évidemment de nombreux problèmes»... «Cet agencement de la semaine n'est pas bénéfique à des enfants déjà en position d'inégalité dans la société. Sortis des cours, ils n'ont souvent rien à faire». Il lui demande quelles réponses elle peut apporter à ces critiques.

**Réponse** - Les décisions concernant les aménagements du temps scolaire, en particulier la semaine de quatre jours, sont prises localement par l'Inspecteur d'Académie, Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale, au terme d'un processus de concertation avec toutes les instances concernées (parents d'élèves, collectivités locales, etc...), afin d'apporter les réponses les plus adaptées aux demandes locales particulières.



Le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie a pris en 1998 deux initiatives en proposant la «Charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle» qui concerne le temps scolaire et le contrat éducatif local qui vaut pour les temps péri et extra-scolaires. Ces deux dispositifs ont notamment pour objectif d'articuler et de mettre en cohérence les temps et les activités des enfants et des jeunes dans le cadre d'un projet éducatif global. Il n'est pas actuellement envisagé de déterminer une organisation unique de la semaine scolaire.

L'Inspection Générale de l'Éducation Nationale doit établir d'ici à décembre 1999 un bilan quantitatif et qualitatif de toutes les expériences d'aménagement des rythmes scolaires existant afin de déterminer quels sont les aménagements les plus favorables à l'épanouissement et à la réussite de tous les enfants.

Question n° 18693 - J.O.A.N.

**Commentaires** - On se prend à trembler d'imaginer que tous les parlementaires se mettent à poser une question au gouvernement chaque fois qu'ils lisent un article critique dans la presse d'opinion, sur le système scolaire en général, et sur les rythmes en particulier !

Plaisanterie mise à part, la condamnation sans équivoque par le Ministre des «après-midi libérées», de la semaine de 5 jours façon ARS, la position équivoque des Ministres de la semaine de 4 jours, la demande générale des parents d'élèves pour la libération du samedi (surtout dans les départements déjà acquis à la semaine de 4 jours) laissaient peser des doutes plus que sérieux sur la possibilité pour l'actuel Ministre de l'Éducation Nationale d'adopter une «religion» en matière d'aménagement des rythmes scolaires, dont on sait simplement qu'ils sont l'affaire de l'école (et seulement de l'école).

L'Inspection Générale nous éclaire donc de ses lumières dans un rapport soumis à Ségolène ROYAL qui prône 5 jours (ce qui donne satisfaction au Ministre) en libérant le samedi (ce qui donne satisfaction aux parents et aux enseignants qui peuvent bénéficier d'un week-end entier) et en travaillant le mercredi matin (jusque là réservé à la catéchèse).

Est-ce la sagesse qui a fait déclarer à la Ministre qu'aucun rythme scolaire ne serait imposé au niveau central ? En effet, depuis près de 30 ans, les mêmes arguments et contre arguments s'échangent au sujet des mêmes modes d'organisation du temps de l'enfant et, dans les faits, il subsiste des orientations et expérimentations des Ministres antérieurs, une multitude de régimes différents dans les écoles élémentaires françaises (en particulier la semaine de 4 jours, de nombreuses fois condamnée par le Ministère et les fédérations de parents d'élèves). Seul point commun entre tous ces régimes, le refus de revoir les contenus et les programmes à l'allégement...

Cela en serait risible si ce n'était un sujet aussi important pour les enfants eux-mêmes, dont on tient, au bout du compte, bien peu compte.

FO

### Gestion des crédits des coopératives scolaires d'écoles primaires

Monsieur Nicolas ABOUT attire l'attention de Madame le Ministre Délégué Chargé de l'Enseignement Scolaire sur les difficultés que rencontrent les écoles primaires pour gérer les crédits de leur coopérative scolaire. Il lui rappelle que les crédits des coopératives scolaires ont pour but d'aider les enseignants et les élèves à financer des projets éducatifs, élaborés dans le cadre de la vie scolaire, tels que des activités manuelles, des sorties sportives ou culturelles, des colonies. Pour ce faire, ils reçoivent des fonds et des subventions émanant des parents d'élèves et parfois de leur commune...

Or, les besoins croissants des écoles en matériel scolaire ont conduit peu à peu à une dérive dans l'affectation de ces fonds «coopératives» : c'est, par exemple, le cas des contrats d'entretien de photocopieurs. Ces contrats constituent un achat d'investissement et, de ce fait, ne relèvent pas des subventions de fonctionnement que versent les communes aux écoles pour leurs achats de fournitures. Les écoles se servent donc de leurs crédits «coopératives» pour financer ces contrats. Elles se heurtent alors au règlement intérieur des associations départementales relevant de l'Office Central de la Coopération à l'École, qui ont pour mission de gérer ces fonds. Celles-ci, en effet, n'autorisent pas les écoles à utiliser les crédits «coopératives» municipaux pour un achat d'investissement. Elles sont d'ailleurs elles-mêmes soumises au contrôle d'un Commissaire des Comptes.

Il lui demande donc de bien vouloir lui confirmer l'impossibilité pour les écoles primaires d'imputer ce type de dépenses sur les subventions de fonctionnement versées par les communes. Dans l'affirmative, il lui demande si les écoles peuvent alors se servir de leurs crédits «coopératives» sachant que cela ne correspond pas à leur objectif initial. Si tel n'était pas le cas, il lui demande les mesures qu'elle entend prendre pour permettre aux écoles de réaliser ces achats d'investissement, et aux communes de les y aider, sans se heurter à des textes réglementaires ou à des règlements intérieurs qui ne l'autorisent pas.

**Réponse** - Les écoles publiques n'ont pas de personnalité juridique et ne disposent pas de budget propre. Elles ne peuvent donc pas recevoir de subventions de fonctionnement, ni effectuer elles-mêmes des achats. La loi du 22 juillet 1983, relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État, pour l'enseignement public, précise que la commune a la charge des écoles, qu'elle en assure le fonctionnement, mais également la construction, l'entretien et l'équipement.

L'équipement d'une école en photocopieur entre donc bien dans les compétences de la commune, même s'il ne présente pas pour celle-ci le caractère d'une dépense obligatoire. Si le budget communal n'a pas prévu une telle dépense d'équipement, rien n'interdit à une coopérative scolaire de la prendre en charge, dans le cadre de sa mission. Il peut advenir que la coopérative adhère à une fédération qui lui impose un règlement intérieur contraire, mais il n'est pas de la compétence du Ministère chargé de l'Éducation Nationale d'intervenir dans les affaires internes des associations.

Question n° 9818  
J.O. Sénat du 12/11/98

**Commentaires** - Nous avons déjà présenté une réponse à une question écrite sur le même thème (n° 21 - Sept 99) et on se reportera utilement au commentaire qui y a été apporté.

Néanmoins, deux éléments à mettre en valeur dans cette réponse (antérieure à la première) :

Tout d'abord, l'interprétation, faite par le Ministre de la légalité de l'intervention de la coopérative scolaire en fonction du caractère obligatoire ou non de la dépense pour la commune, renvoie à une description précise des dépenses qui relèvent, par nature, de cette obligation. Et c'est bien là que le bas blesse, surtout pour ce qui concerne le «matériel scolaire».

Par ailleurs, le Ministre, tout à fait prudemment, souhaitait, fin 1998, ne pas interférer dans les affaires internes des associations (l'OCCE pour ne pas la nommer).

Il semblerait que la situation soit beaucoup plus contrastée aujourd'hui, la question de la gestion des moyens de l'école élémentaire rejoignant celle de la responsabilité des Directeurs et du statut de l'école.

FO

### Port du foulard

Le Conseil d'État, dans sa séance du 4 octobre 1999 (lecture du 20 octobre 1999), a décidé d'annuler l'arrêt de la cour administrative d'appel de Nancy (1996) et deux articles du jugement du tribunal administratif de Nancy (1995), qui donnaient raison à M. et Mme AIT AHMAD dans une affaire de port du foulard par leur fille au collège du Haut-de-Penoy de Vandoeuvre lès Nancy, dont elle avait été exclue en 1994. Il rejette la demande des deux parents demandant que l'État soit condamné à leur verser une indemnité de 60 000 francs. Pour Claude DURAND-PRINBORGNE, auteur de l'ouvrage «Le droit de l'Éducation», cet arrêt ne constitue pas un revirement de jurisprudence, ni un arrêt restrictif. Tout au contraire, il s'inscrit dans la ligne d'une jurisprudence cohérente et ferme et il la complète par une décision de portée d'ailleurs plus large.

Selon Claude DURAND-PRINBOR-GNE, le Conseil d'État ne reprend pas dans cet arrêt l'affirmation de la compatibilité entre le port de signes extérieurs d'expression de convictions religieuses et la laïcité, formulée dans son avis rendu en assemblée générale le 27 novembre 1989 et reprise depuis 1992 par des arrêts rendus au fond. Il faut simplement relever que figure au nombre des visas la Convention internationale des droits de l'enfant, dont les articles 12 et 13 affirment la liberté d'opinion et la liberté d'expression. Il n'était pas nécessaire ici de reprendre l'argumentaire juridique rigoureux sur cette compatibilité.

Mais, dans la ligne de décisions antérieures, le Conseil d'État redit d'abord que le règlement intérieur d'un établissement ne pourrait formuler une interdiction générale et absolue - ce qui n'était pas le cas - et ensuite que «le foulard (...) ne saurait être regardé comme un signe présentant par sa nature un caractère ostentatoire ou revendicatif et dont le port constituerait dans tous les cas un acte de pression et de prosélytisme». Ces affirmations sont surtout un rappel alors que persistent des attitudes de refus des solutions de droit.

Le juge ne revient pas sur les limites à l'exercice de la liberté d'expression. Mais, l'arrêt est ici intéressant pour ce qui concerne les modalités de respect par l'élève de l'une d'elles, celle relative aux obligations scolaires, même si le Conseil d'État avait déjà donné une précision en 1995. Statuant comme juge du fond, le Conseil d'État avait alors posé que les élèves ne devaient pas porter des tenues incompatibles avec les enseignements pour l'éducation physique et sportive et les enseignements technologies. Cette solution est redite cette fois par le juge de cassation...

Ce n'est pas l'arrêt qui fonde en droit la compétence pour régler en la matière. Le chef d'établissement tient ses pouvoirs du décret du 30 août 1985 qui le charge d'assurer la sécurité, ce qu'il doit faire en imposant le respect de règles nationales en ce domaine, et ce qu'il peut faire par des décisions propres à l'établissement.

L'arrêt précise, lui, qu'il n'est pas nécessaire pour l'administration de justifier dans chaque cas particulier l'interdiction du port du foulard par une incompatibilité avec l'activité d'enseignement.

La solution est logique, conclut Claude DURAND-PRINBORGNE. Les décisions relatives à la sécurité des élèves ont dans un établissement une portée générale, que ce soit pour protéger l'élève lui-même contre les risques qu'il prendrait, ou protéger les autres élèves, ou l'établissement lui-même. L'application de la règle s'effectue ensuite cas par cas, s'il en est besoin. La règle générale pourrait être sanctionnée par le juge si elle était inadaptée, par exemple si elle ne se fondait pas réellement sur des considérations de sécurité. Ceci suppose qu'elle aurait passé le «filtre du contrôle tatillon des parents d'élèves et plus distendu du rectorat» pour reprendre une formule des conclusions du Commissaire du Gouvernement. (CDP/AEF)

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, 2 000 jeunes filles seraient concernées par le port du foulard dans les écoles françaises.

FO

### Carte scolaire et mixité sociale, l'impossible rencontre de l'école et du territoire ?

Chaque année, à la même période, les acteurs éducatifs sont confrontés aux contestations de la partie «visible» de la carte scolaire, à savoir l'annonce de l'attribution ou du retrait de postes, préalable au lancement du «mouvement des enseignants».

Ce qu'ainsi la presse et l'Éducation Nationale dénomme «**carte scolaire**», n'est en fait qu'un des éléments constitutifs d'un **phénomène complexe mettant en rapport le nombre d'élèves à scolariser, les enseignants nécessaires pour les encadrer et les bâtiments qui devront les accueillir, à la rentrée scolaire suivante.**

En fait, pendant de nombreuses années, **le Ministère de l'Éducation Nationale a géré seul un système de prévision des besoins d'accueil** par une méthode de recensement et de projection de «cohortes d'élèves», permettant d'évaluer, en fonction des capacités budgétaires ouvertes au budget de l'État, le nombre et la localisation des «classes» à ouvrir ou à fermer.

Le rapport mathématique entre le nombre de postes d'enseignants et le nombre d'élèves constitue ainsi **une clef de répartition** aussi aisée que réductrice, d'autant plus que ce «**nombre moyen d'élèves par classe**» représente aux yeux des organisations syndicales d'enseignants et des fédérations de parents d'élèves, un indicateur révélateur des conditions de travail des enseignants tout autant qu'un facteur essentiel pour la réussite scolaire des enfants.

Dans ce système, la «**capacité physique d'accueil**» n'intervient nullement, **le patrimoine scolaire étant placé sous le régime de l'obligation de moyens** (à la charge de la commune pour le premier degré), quitte à imposer des constructions qui resteront vides ou, plus couramment des bâtiments préfabriqués poussant comme des champignons dans les cours des écoles.

Enfin, ce système implique qu'il ne puisse y avoir de différences sensibles entre l'endroit où il a été prévu que les élèves soient scolarisés (en fonction de leur localisation géographique et de leur cursus scolaire), et celui où les parents souhaiteraient effectivement qu'ils le soient. **C'est ainsi que le principe institutionnel et législatif de liberté de choix de l'école**, non seulement entre le public et le privé, mais entre les établissements proches du domicile, **est devenu une source d'erreur et de dysfonctionnement du système de prévision**, son remède partiel consistant en **l'imposition de périmètres** (élémentaires) ou de district (collèges) **scolaires, interdisant théoriquement toute mobilité des élèves entre les établissements.**

Cette vision de la carte scolaire comme une opération interne à l'Éducation Nationale, reposant sur un système lourd et complexe de prévision, mis en branle un an à l'avance pour aboutir à une «négociation» entre syndicats d'enseignants et administration de l'Éducation Nationale, perdure (malheureusement) tout autant que l'image attachée à un tel système, à savoir :

- **Une procédure centralisée** combinant un recueil d'informations ascendant et une distribution de moyens descendants, sans réel dialogue possible entre ces deux mouvements.
- **Un processus de gestion extrêmement technocratique** dans sa préparation et sa mise en oeuvre, reposant sur une modélisation du système éducatif, en terme de flux, de barèmes, de taux d'encadrement...
- **Une représentation «dogmatique» de l'établissement scolaire**, extra-territoriale, sans identité ni différenciation possible, ni dans son projet, ni dans ses besoins, ni dans son efficience : **Une sorte d'école «virtuelle»** détachée de son public, de son fonctionnement, de ses ressources humaines, de son territoire, strictement équivalent à tout autre établissement du même niveau. La seule concession faite à ce principe est l'introduction, dans le système d'attribution des moyens, **de deux «critères» de territorialité** distinguant l'école «rurale» de l'école «urbaine», d'une part, l'école «en zone d'éducation prioritaire» de l'école «hors zone d'éducation prioritaire», d'autre part. Ces deux facteurs pouvant se combiner sont censés introduire une distinction, in fine, entre les établissements en fonction de leur environnement «socio-géographique» et ce, au nom de la tout aussi dogmatique théorie de «l'inégalité des moyens pour l'égalité des chances».
- **Une gestion en permanence à la marge**, d'une année sur l'autre, qui consiste à affecter un poste, en plus ou en moins d'autres postes, sans jamais se baser ni sur un état des lieux global, ni sur une mise en perspective des moyens attribués à chaque établissement, sur son territoire, en fonction de son propre public, ses propres besoins.

Vue sous cet angle, **la carte scolaire se réduit à une vaste empoignade entre l'administration du Ministère de l'Éducation Nationale et les syndicats d'enseignants**, mobilisant, pour les circonstances, **les parents** devenus d'un seul coup des alliés objectifs (au nom de la défense des intérêts des enfants, ou de la survie du village ou du quartier).

Quelquefois même **les élus locaux**, appelés à la rescousse, apportent une force d'appoint non négligeable sur la base d'une argumentation similaire.

A travers la carte scolaire s'expriment les difficultés rencontrées par l'Éducation Nationale pour gérer ses ressources humaines, consistant en plus d'1 200 000 agents (hors recherche), avec 180 statuts différents (et autant de CAP différenciés), 92 syndicats nationaux, plus de 600 concours de recrutement pour 250 000 candidats aux fonctions d'enseignants et des dizaines de milliers de mouvements de personnels chaque année.

La carte scolaire apparaît aussi comme une succession d'opérations mécaniques, de consultations formelles d'organismes paritaires où s'expriment des intérêts généraux et particuliers, et se négocient les décharges d'enseignements, où s'expriment les susceptibilités et les groupes de pression locaux, mais qui sont rarement le lieu d'expression des projets, des contenus et des enjeux éducatifs.

Contrairement aux déclarations du Ministre, **c'est moins le «manque de transparence»** dans l'élaboration de la carte scolaire **qui est en cause, que l'impossibilité**, tant sur le fond que sur la forme, **de mener de pair une vraie politique de management** des ressources humaines de l'Éducation Nationale, et **d'entretenir un vrai dialogue** avec les enseignants, les parents, les élus sur les enjeux et les projets éducatifs auxquels l'allocation des moyens devrait concourir.

C'est sans doute vers cet objectif que tendaient, de façon très modeste, **les comités locaux d'éducation** dans le premier degré (CLE instaurés par note du 28/10/1997), invitant les acteurs locaux de l'Éducation Nationale, les élus et les parents à **«réfléchir aux déclinaisons locales de la politique éducative nationale, à travers de véritables projets locaux d'éducation** (ne pas confondre avec les projets éducatifs locaux apparus par la suite dans la politique de la ville), «qui seront construits progressivement» et qui «pourront définir **des objectifs pluriannuels contractualisés**».

L'école pourrait rénouer avec son territoire et son public, en cherchant à sortir l'attribution des moyens par un pouvoir technocratique, pour la confronter à la réalité de l'exercice de ses missions d'instruction et d'éducation.

Pas étonnant dans ce contexte qu'un syndicat des IEN ait boycotté la mise en place de ce dialogue dans des CLE qui, lorsqu'ils ont pu néanmoins se mettre en place, ont été en bonne partie vidés de leur sens et de leur ambition de contribuer à la mise en place de projets locaux d'éducation.

L'enjeu était, en fait, de définir une stratégie commune dans deux domaines des moyens nécessaires à la réalisation des projets éducatifs des établissements scolaires lorsqu'ils existent (projets d'écoles, projets d'établissements), d'une part, et des comportements, des choix et des attentes éducatives des familles, d'autre part.

Il **aurait** alors forcément **fallu sortir du dogme du «marché scolaire»**, stigmatisant les stratégies de choix d'établissement au nom d'une «mixité sociale», garantie de l'égalité des chances dans le service public d'éducation (quelle que soit la pertinence du projet éducatif des établissements et de la qualification et des moyens détenus par les enseignants).

Si, comme l'a évoqué Marco OBERTEI au colloque de Brest, **«l'espace scolaire renforce la division sociale et ethnique de l'espace urbain»**, le lien entre mixité sociale et mixité urbaine n'est pas si évident : Ainsi, notre collègue Corinne MASSON rappelle que la sociologie urbaine s'est employée à démontrer que, dans certains cas, l'homogénéité sociale des quartiers communautaires ouvriers a été un facteur d'intégration collective, de richesse d'organisation sociale. Par ailleurs, et à l'opposé, le «rêve urbanistique» de gérer de la mixité sociale par composition de quartiers juxtaposant plusieurs types d'habitats, n'a pas créé de solidarité, de fusion de couches sociales, mais bien au contraire, a provoqué des comportements de rejets et d'évitements, qui se traduisent (de façon souvent amplifiée) dans le domaine scolaire.

Dans cette dernière hypothèse, plus que dans tout autre, le retour récent du **recours au périmètre scolaire comme outil de lutte contre les stratégies d'évitement**, elles-mêmes facteurs de «gettoïsation», est totalement vain, car totalement inefficace à très moyen terme. Les effets pervers des surloyers, l'échec de la contribution financière des communes pour le logement social prévue par la loi du 13/0/1991, montrent la difficulté de corriger le phénomène de segmentation sociale dans l'habitat, segmentation à laquelle le Ministre Délégué à la Ville essaie une nouvelle fois de s'opposer par le projet de loi relatif «à la solidarité et au renouvellement urbains».

Pour être efficace, l'action sur l'école doit aujourd'hui s'inscrire dans la réalité de son territoire, à l'intérieur des projets éducatifs locaux, qui mettent en rapport les caractéristiques des groupes sociaux (composition, localisation, comportements sociaux) et les stratégies socio-économiques, résidentielles et éducatives qu'ils mettent en place.

Ainsi, en milieu urbain (qui constitue aujourd'hui plus de 2/3 de la population), l'école s'inscrit dans quatre types d'environnement «géographico-socio-éduca-tif», fruits de la segmentation des espaces et des couches sociales :

- **Les quartiers populaires les plus défavorisés**, à forte proportion **de familles en situations précaires**, en particulier au regard de l'emploi, mais également dans l'accès à la langue, à l'instruction, à la santé... Traditionnellement classés en DSU, ces quartiers sont souvent denses, dégradés et en forte **baisse démographique** du fait notamment de la baisse de la natalité et de l'absence de turn-over des logements.

**L'école, classée en ZEP**, a elle-même subi un dépeuplement progressif pour les mêmes raisons. Les équipes pédagogiques sont souvent (malgré les recommandations ministérielles) peu expérimentées, les enseignants n'habitent pas le quartier et sont rarement les organisateurs du périscolaire. Par contre, confrontés aux difficultés lourdes, ils travaillent plus facilement en équipe et sur des projets et des pratiques innovants.

La stratégie résidentielle des familles est souvent limitée au «**maintien dans les lieux**» et la stratégie socio-économique correspond à l'ambition de base affichée par l'école : les parents espèrent qu'elle fournira à leurs enfants **l'instruction nécessaire à l'insertion sociale**, avec la perspective d'arriver à entrer ultérieurement dans un processus qualifiant.

Il n'y a pas, dans ce type de secteur scolaire, de processus d'évitement, **les flux dérogatoires étant quasi-nuls**. Par contre, **les besoins éducatifs sont énormes**, mais la **demande des parents**, respectueux de l'école républicaine, est souvent **très modeste**.

- **Les quartiers populaires et ouvrierstraditionnels** où les habitants ont accès, ou sont en voie d'accès, à **un emploi plus ou moins permanent**. Une partie de ces quartiers seulement est classée en DSU et en conservent de nombreuses caractéristiques, malgré des politiques de réhabilitation urbaines.

Les populations vieillissantes et peu enclintes à la mobilité hébergent et cotoient des populations jeunes, qui n'attendent que l'accès à l'emploi pour emménager dans un quartier plus aisé et fonder une famille par la suite.

Une partie de ces quartiers est issue du Baby Boom et de l'industrialisation des années 50. Les vastes écoles sont en partie vides (sauf en cas de restructuration des quartiers en vue d'intégrer de l'habitat de couche moyenne), avec des équipes éducatives relativement stables. Les familles jeunes attendent que l'école joue son rôle **d'insertion économique** dans un processus qualifiant qui doit déboucher sur un accès à l'emploi. Face à cet objectif, elles attendent que l'école réalise son objectif **d'égalité des chances** au regard des familles de même condition sociale.

L'accès à l'emploi est souvent facteur de mobilité résidentielle pour un accès à un logement de qualité immédiatement supérieure et **cette mobilité résidentielle est souvent anticipée** par une demande d'inscription des élèves vers le quartier souhaité, dans lequel la famille arrive souvent tôt ou tard. On ne peut donc pas considérer que ce type de dérogation au périmètre scolaire relève d'un processus d'évitement scolaire.

- **Les quartiers intermédiaires**, peuplés par les couches moyennes, composés de faubourgs traditionnels, de zones pavillonnaires ou de communes péri-urbaines ayant fait l'objet d'opérations d'aménagement urbain reposant sur une stratégie résidentielle «ascensionnelle» (souvent par voie d'accession à la propriété). **La population** de ces quartiers est «**active**», «**mobile**» et possède un niveau socioculturel lui permettant d'avoir pleinement accès aux services publics, en premier lieu à celui de l'éducation.

Tous les sociologues admettent que cette couche moyenne, qui comporte les enseignants et une bonne partie des cadres de l'administration souvent issus des milieux populaires, attend que l'école joue, pour ses enfants, **le rôle d'ascenseur social** dont elle a elle-même bénéficié, afin que ces derniers puissent accéder au moins au même niveau social qu'eux.

C'est cette couche moyenne **qui est la plus exigeante** en terme de fonctionnement de l'école, la plus demandeuse en terme d'activités périscolaires et extra-scolaires, cherchant, par cette demande forte, à obtenir une offre éducative d'une qualité et d'une diversité équivalente à celle dont bénéficient les couches supérieures de la société. **Très impliqués, les parents d'élèves** constituent la base de recrutement des grandes associations FCPE - PEEP, mais possèdent également des capacités à s'auto-organiser en groupements indépendants si la doctrine développée par les fédérations ne leur convient pas individuellement. **L'école** est souvent **traditionnelle**, rénovée (ou en voie de l'être), dotée (ou en voie de l'être) de nouvelles technologies, de BCD, de salles de motricité... **Les enseignants sont expérimentés** et résident souvent dans le quartier et participent à la vie sociale.

La mobilité de ces familles est réduite à la mobilité professionnelle le plus souvent d'une ville à l'autre mais, par contre, ce sont **ces familles qui ont une stratégie de «choix d'école» la plus affirmée**. On sait ainsi que la mixité de l'habitat apportant des populations plus défavorisées dans l'école, ou les tentatives de définir par des périmètres scolaires à cheval sur deux quartiers pour assurer ou maintenir une mixité sociale, génèrent de la part de cette catégorie sociale des **comportements de contournement**, à plus forte raison quand les intéressés connaissent le fonctionnement du système éducatif et ses rouages administratifs.

**Les stratégies «d'excellence éducatives»** commencent très tôt dans ces familles par la recherche de «filières» leur permettant de maximiser les chances de réussite scolaire de leurs enfants.

**Le choix du privé**, si nécessaire par alternance au public, fait partie de ces stratégies d'excellence (beaucoup plus que d'un choix confessionnel) et d'évitement, y compris chez les enseignants du public, qui peuvent y avoir recours avec un motif affiché de «protection et sécurité de l'enfant». In fine, le choix de l'école peut motiver **le changement de lieu de résidence**.

Les couches moyennes attendent que l'école fournisse à leurs enfants **l'égalité des chances avec ceux des couches les plus aisées** pour l'accès à cette couche privilégiée. Cette exigence se traduit autant en terme d'obligation de moyens que d'obligation de réussite. Ainsi, ces parents occupent les écoles à l'occasion des mesures de cartes scolaires, noient les municipalités de revendications en matière de locaux, de matériels, de services, de fournitures... et sont très demandeurs de contrats éducatifs locaux !

- **Les quartiers aisés** : professions libérales, cadres supérieurs, commerçants et industriels vivent dans un habitat de qualité, dans des quartiers dont l'accès est économiquement interdit aux autres couches sociales.

**Les écoles y sont traditionnelles** avec des enseignants souvent âgés en raison du nombre de points nécessaires pour obtenir ces postes. **Nul besoin d'innovations pédagogiques**, ni d'activités péri ou extra-scolaires, la famille fournissant en son sein tous les accès nécessaires aux activités culturelles, sportives, artistiques nécessaires à l'éducation des enfants.

La participation des parents à la vie de l'école se limite souvent à des participations financières à la coopérative scolaire au demeurant florissante. Ces parents attendent de l'école qu'elle instruisse et joue **son rôle de reproduction sociale**, sans plus, ce qui, compte tenu du contexte, est déjà beaucoup demander.

Ils ont recours, pour des raisons confessionnelles, pour résoudre des difficultés éducatives occasionnelles, et quelquefois par réflexe sécuritaire, à l'école privée, mais nul besoin de contourner une carte scolaire qui conforte ces populations sur leur territoire, tout au plus le durcissement du périmètre peut-il éviter que ces écoles ne soient pas trop «chargées» par l'apport de dérogations issues des quartiers intermédiaires.

Cette typologie constitue l'un des éléments du diagnostic préalable à la mise en place de projets éducatifs locaux, établis de façon pluriannuelle et à l'échelon d'agglomération, intégrant le processus de négociation de la carte scolaire.

Ces projets éducatifs doivent accompagner la mise en oeuvre d'un véritable management du système éducatif et parallèlement à sa déconcentration nécessaire, la décentralisation de l'éducation en France reste à concevoir et à mettre en oeuvre, ce n'est qu'à ce prix que l'école renouera avec son territoire.

FO

## **Nouvelles technologies à l'école : le rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale - Extraits**

Le rapport de l'IGEN sur le développement des NTIC à l'école tombe à point pour alimenter la réflexion de tous ceux qui ont à oeuvrer dans les communes pour l'équipement informatique des établissements scolaires, et nous en publions de larges extraits relatifs à l'enseignement primaire.

En introduction, quelques données issues du baromètre «démoscopie» réalisé par France Télécom en novembre 1999 auprès de 400 enseignants, 500 élèves, 600 parents : Selon ce «sondage», 4 écoles primaires sur 5 sont équipées de micro-ordinateurs, seulement 1 sur 4 est connectée à internet, 3 sur 4 utilisent cette connexion, 1 sur 3 ayant un projet de connexion... (**si je calcule bien, cela veut dire que 20 % des écoles utilisent une connexion internet**, ce qui reste encore faible).

Dans ces écoles branchées (1 sur 5), 3 enseignants sur 4 ont déjà utilisé la connexion internet, pas forcément avec les élèves. (Donc, dans le meilleur des cas, 15 % des enseignants utilisent internet). Pour 60 % d'entre eux, internet sert surtout à préparer des cours.

39 % des élèves des écoles primaires «branchées» (1 sur 5) utilisent internet. Donc, dans le meilleur des cas, 8 % des élèves de l'enseignement primaire ont bénéficié de cette nouvelle technologie.

Pourtant 80 % des parents pensent que l'apprentissage des NTIC doit se faire à l'école.

Aujourd'hui, dans les écoles primaires branchées, l'échange d'Email est pratiqué dans 1 école sur 4, alors que 3 élèves sur 4 souhaiteraient pratiquer cette activité et 84 % d'entre eux aimeraient se connecter plus souvent.

Enfin, les enseignants «branchés» jugent l'utilisation d'internet profitable pour eux (à 90 %) et pour les élèves (à 75 %).

Après ce premier constat, passons à l'analyse du rapport de l'IGEN :

### **I - Les TIC à l'école primaire : le constat de l'IGEN**

L'équipement et les utilisations pédagogiques des technologies sont très hétérogènes dans les écoles primaires. La correspondance par messagerie, la création de sites d'école et la recherche de documents sur la toile constituent les principales utilisations pédagogiques dans les classes. Mais malgré "la réponse rapide de l'institution, le processus en est encore à ses débuts". "Dans les écoles, l'utilisation des ordinateurs et de l'internet reste souvent l'apanage d'un enseignant passionné depuis longtemps par l'informatique." Pour améliorer l'utilisation des technologies en classe, l'Inspection recommande notamment d'aider les enseignants à s'équiper chez eux, ou encore de recruter des personnels spécialisés en informatique dans les établissements. "Une réflexion nationale [pour] épauler les travaux entrepris aux niveaux départemental et académique" est également nécessaire.

#### **1 - Les équipements :**

L'Inspection remarque une diversité de situations concernant l'équipement des écoles. "Dans presque tous les cas, les écoles observées ne disposent que d'une machine permettant la connexion à internet, parfois installée dans le bureau du directeur." Plus rarement, il existe une salle informatique dans laquelle tous les ordinateurs sont connectés à internet par un routeur. Les ordinateurs sont également destinés à la production par les élèves de pages hors ligne, avec mises en ligne sur le site de l'école par la suite, et ils permettent l'utilisation de cédéroms sur des questions étudiées sur internet. Les salles informatiques installées dans de nombreuses écoles, permettent un travail en atelier sur un même thème. "Le maître circule de groupe en groupe pour aider les élèves, et leur donner des consignes collectives à certaines étapes du travail." Dans d'autres cas, l'ordinateur est présent en fond de classe. Il permet la saisie d'un texte pour le journal d'école, le travail autonome sur tel didacticiel pour des activités de soutien ou de renforcement. "Le risque de ce travail autonome est que seuls les élèves les plus rapides dans la réalisation du travail 'classique' puissent utiliser l'ordinateur, ou au contraire, que le maître envoie systématiquement travailler sur l'ordinateur les élèves qu'il considère comme en difficulté."

Pour l'équipement, "la plupart des interlocuteurs rencontrés penchent vers une solution mixte, comportant à la fois au moins un ordinateur dans chaque classe, un local regroupant plusieurs machines avec au moins un accès internet, un ordinateur en BCD et un ordinateur dans le bureau du directeur." L'Inspection estime que "cette solution deviendra sans doute très rapidement réaliste, compte tenu de la baisse des prix des matériels". "De plus, l'existence d'une salle équipée de plusieurs ordinateurs peut répondre aux vœux des municipalités pour l'utilisation hors temps scolaire. Certaines collectivités ont déjà prévu des équipements de ce type, avec de plus, mise en réseau des machines dans l'école."

## **2 - Les réseaux :**

"Une communauté de communes a déjà commencé la réalisation d'un plan d'équipement de plus de cent écoles par des ordinateurs reliés en réseau entre eux à l'intérieur de l'école, et reliés à l'internet par un routeur. Dans plusieurs zones géographiques, les écoles sont reliées par un intranet, mis en place par des collectivités territoriales, et lui-même ouvert sur l'internet." De plus, l'Inspection rappelle que les municipalités, qui financent les équipements, "n'ont pas a priori vocation à définir les stratégies pédagogiques".

L'Inspection évoque l'élaboration d'un guide d'équipement par un centre de ressources académique, placé sous l'autorité du recteur. "Le guide laisse penser que les personnes affectées au centre connaissent mieux les lycées et les collèges que les écoles, et que la configuration unique proposée, un peu maximaliste, risque de décourager beaucoup de communes. Il semble nécessaire qu'une réflexion nationale vienne épauler les travaux entrepris aux niveaux départemental et académique." L'Inspection recommande que la direction de la technologie, en s'appuyant sur les compétences d'inspecteurs académiques (IA), d'inspecteurs de l'Education nationale (IEN) et d'enseignants élabore à l'intention des communes, des conseils d'équipement, tout en déclinant diverses options pédagogiques, et qu'elle élabore également des conseils quant au câblage ou au précâblage des écoles nouvellement construites.

Le manque d'équipement à domicile des enseignants, en matériel et en logiciels, remarqué par l'Inspection Générale, constitue pour préparer leur travail "encore un obstacle, au moins psychologique." C'est pourquoi l'Inspection recommande l'organisation pour les enseignants "de modalités facilitant l'achat de matériel informatique, comme des prêts à taux bonifié, une négociation de marchés en nombre." Lorsque l'école, le collège, ou le lycée, achète un logiciel avec licence de site, il faut faire en sorte que "les enseignants titulaires de l'établissement puissent installer ce logiciel à leur domicile."

## **3 - Les structures de pilotage :**

L'Inspection remarque que "les institutions de l'Education nationale ont pris sans retard des mesures concrètes pour développer l'utilisation pédagogique des technologies d'information. Dans toutes les académies, une structure de pilotage, aux formes et aux compétences diversifiées, assiste le recteur. Dans la quasi-totalité des départements observés, l'inspecteur d'académie s'est entouré d'une structure de pilotage, composée souvent d'IEN, de conseillers pédagogiques spécialisés, d'enseignants, de professeurs d'IUFM, de représentants de partenaires extérieurs, parfois du directeur du CDDP. L'existence d'une telle structure devrait être généralisée à tous les départements. Dans l'un des départements observés, toutes les circonscriptions d'IEN ont été récemment équipées d'ordinateurs connectés au réseau internet. Dans d'autres départements, les circonscriptions ont été équipées d'un ordinateur relié à un réseau Intranet, dédié aux échanges administratifs. Les messages électroniques commencent à remplacer le courrier administratif entre l'IA et les IEN. Cette méthode, toutefois, n'en est qu'à ses balbutiements: le courrier électronique double parfois le courrier papier, les messages ne sont pas toujours sécurisés... Pour des raisons de sécurité des données administratives, cette machine et le réseau Intranet sont dédiés aux traitements administratifs. Il serait judicieux de rechercher une solution informatique qui permettrait à ces machines d'accéder aussi à internet."

## **4 - Le formation des IEN :**

"Dans plusieurs départements, une formation de tous les IEN a été entreprise (...) Un nombre croissant de circonscriptions disposent d'un animateur pédagogique spécialisé, déchargé à temps partiel, pour lui permettre de rester en contact avec sa classe." L'Inspection Générale indique également que des aides éducateurs ont été recrutés sur profil "informatique".

L'Inspection estime que malgré "la réponse rapide de l'institution, le processus en est encore à ses débuts. Dans les écoles, l'utilisation des ordinateurs et de l'internet reste souvent l'apanage d'un enseignant passionné depuis longtemps par l'informatique: les machines, le site de l'école sont un peu sa création, tout passe par lui. On peut craindre, en observant certaines 'équipes' que, loin de se dissiper, le clivage entre utilisateurs et non utilisateurs ne s'accroisse. De même, dans certaines écoles, les enseignants se déchargent sur les aides-éducateurs lorsque les élèves vont 'à l'informatique', et l'investissement de chacun ne progresse pas. De plus, même si les éditeurs de logiciels affirment que leurs produits sont 'conviviaux' et utilisables par tout un chacun sans formation, la réalité est loin de cet idéal mythique. Installer un logiciel, le configurer, résoudre les problèmes rencontrés lors de l'utilisation de la toile et des messageries électroniques, et assurer le fonctionnement quotidien d'un réseau local de nombreuses machines, sont autant de tâches complexes."

## **5 - Les spécialistes :**

Pour l'Inspection, "il n'est pas évident qu'on doive en confier la gestion à des enseignants, dont la mission est plutôt de s'occuper d'enseignement." L'Inspection Générale recommande le recrutement de personnels spécialisés en informatique, en particulier sur les questions concernant les réseaux. Une personne de niveau DUT pourrait être affectée à un ensemble d'établissements d'une zone géographique. Il conviendrait également de recruter un ingénieur en informatique au niveau des départements et des rectorats. Il faut faire en sorte que les aides éducateurs interviennent en aide de l'enseignant et non en substitution. Il faut repenser la composition des équipes pédagogiques de circonscription pour faire en sorte que, pendant une durée limitée, cinq ans, un enseignant déchargé de classe temps partiel puisse, dans chaque circonscription, posséder une compétence particulière dans les utilisations pédagogiques de l'informatique, tout en restant polyvalent. Il faut étendre à tous les départements l'existence d'un groupe de pilotage auprès de l'IA. Enfin, lorsque des formations d'enseignants sont organisées, il faut privilégier la formation de tous les enseignants d'une école, de préférence sur site et en liaison avec le projet pédagogique de cette école.

"La loi 'informatique et libertés' du 6 janvier 1978 et le code de la propriété intellectuelle s'appliquent évidemment aux utilisations de la toile. À l'école primaire, on constate tout à la fois que ces textes sont, à quelques exceptions près, totalement méconnus, mais que leur esprit est globalement respecté. Ce respect ne s'étend pas cependant jusqu'à déclarer les sites au CSA et au procureur de la république, même lorsque ces sites sont hébergés par un serveur rectoral, formalité totalement méconnue (...) On observe peu de logiciels 'piratés' dans les écoles. La plupart des documents mis en ligne sont des photos de l'école, de la ville, prises par les élèves avec l'appareil numérique dont dispose parfois l'école. Il demeure que, lorsque d'autres documents sont en ligne sur le site de l'école, l'enseignant s'est rarement posé la question des droits."

## **6 - La propriété intellectuelle :**

L'Inspection Générale recommande l'inscription dans toutes les formations, y compris celle des élèves, dans le cadre de la formation du citoyen, des principes de la loi "informatique et libertés" et du code de la propriété intellectuelle.

Concernant la responsabilité de publication sur les serveurs institutionnels, les directives ministérielles donnent à chaque établissement, et à chaque école, la liberté de choix de son fournisseur d'accès à l'internet. Il a donc été constaté que, "tout à fait normalement, des sites d'écoles fonctionnent tant sur les serveurs institutionnels, rectorat, inspection académique, que sur des serveurs privés. Nous pensons que, quel que soit le prestataire de service, un site d'école doit être considéré comme un site institutionnel. Il ne peut être confondu avec le site de la mairie, ou avec le site personnel que tout enseignant ou groupe d'enseignants peut ouvrir chez son prestataire de service."

"La liberté de choix du prestataire conduit actuellement à une conséquence gênante pour le travail pédagogique: la liste des adresses des sites des écoles hébergées par le serveur rectoral se trouve sur les serveurs rectoraux, mais on ne trouve aucun renseignement sur les autres écoles. Il est dommage de devoir se référer pour cela à tel serveur canadien, ou à tel lycée français à l'étranger, alors que cette responsabilité relève, nous semble-t-il, de l'institution."

L'Inspection Générale recommande que les sites se définissant comme site d'école, de circonscription, d'inspection académique, soient placés sous la responsabilité d'un responsable de publication clairement identifié sur les pages du site.

## **7 - L'acquisition des connaissances en informatique :**

L'actuel programme de l'école primaire ne comporte plus d'enseignement d'informatique au sens strict, comme cela était le cas avec la pratique du langage Logo. L'Inspection ne pense pas que les utilisations de l'ordinateur soient évidentes, ni que les élèves aient le rôle de l'apprendre aux enseignants.

"Il nous semble que sans procéder à un cours systématique, un vocabulaire correct peut être apporté par le maître à l'occasion des activités pratiquées avec l'ordinateur: ordinateur, clavier, souris, écran, imprimante, disque dur, disquette, cédérom, ouvrir un fichier, lancer un programme, sauvegarder, couper, coller, copier, réseau, transmission de l'information, modem (...) Presque tous les maîtres observés procèdent ainsi, mais, paradoxalement, lorsqu'on les interroge, ils affirment que toute notion sur le traitement de l'information est inutile au primaire! Nous avons pu voir un professeur expliquer à un élève de huit ans que lorsqu'on demande à l'ordinateur de copier une information sélectionnée, cette information est placée dans la mémoire de l'ordinateur, et que même si on ne la voit plus, elle est à nouveau présente à l'écran et utilisable par le programme lorsqu'on fait 'coller'. Ce même professeur nous affirmait ensuite que toute notion sur le traitement de l'information est inutile, puisque les enfants savent tout cela spontanément...".



## **8 - Les pratiques pédagogiques :**

L'hétérogénéité qui ressort dans les calendriers des équipements, ressort également dans les pratiques pédagogiques. "Dans tel département, toutes les écoles sont connectées à internet depuis deux ans. Dans tel autre, un réseau relie toutes les écoles d'une zone géographique étendue. Telle autre école, pourtant désignée par le recteur, attend les équipements qui arriveront prochainement".

"Paradoxalement, moins de la moitié des enseignants rencontrés disent utiliser personnellement l'internet pour préparer leur travail. Certains sont abonnés à des forums ou des listes de diffusion d'enseignants, certains recherchent sur divers sites des documents pédagogiques, par exemple en histoire, en astronomie, ou pour l'éducation à la citoyenneté. Il faut ici noter que la quasi-totalité des enseignants interrogés ignorent jusqu'à l'existence des sites institutionnels nationaux, comme [education.gouv](http://education.gouv.fr), [edUNET](http://edUNET), [edusource](http://edusource), [CNDP](http://CNDP), [CNED](http://CNED)..., et n'ont pas spontanément l'initiative de rechercher des documents pédagogiques sur les sites des rectorats. Le fait, par exemple, que le ministère accorde désormais une mention 'reconnu d'intérêt pédagogique' à certains cédéroms était ignoré de la totalité de nos interlocuteurs."

## **9 - La messagerie :**

Les utilisations les plus fréquentes en classe avec les élèves sont la correspondance par messagerie électronique, les échanges en temps réel avec une autre classe (beaucoup plus rarement), la recherche de documents sur la toile, ou encore la création de sites. D'après les enseignants, les élèves sont motivés par l'utilisation de ces techniques.

La pratique de la correspondance par messagerie est "d'intérêt très inégal". Le fait de dialoguer avec d'autres classes éloignées, métropole, d'outre mer, du monde entier, francophones ou non, est ce qui motive le plus les élèves. Certains travaillent directement sur l'écran, sans préparation, "ce qui donne un résultat avec une forme peu soignée tant sur le style que sur l'orthographe et un contenu souvent limité. D'autres élèves effectuent un travail préalable en classe, sur le contenu et sur la forme, ce qui est l'occasion d'un travail interdisciplinaire: maîtrise de la langue, géographie..."

L'Inspection recommande que "dans les stages, et lors des inspections, les enseignants soient invités à réfléchir sur les spécificités respectives, en termes d'objectifs de formation des élèves, de la correspondance électronique et de la correspondance papier. Ils doivent faire en sorte que les messages émanant de la classe soient le résultat d'un travail, et limiter, dans le temps scolaire, les moments où les élèves ont à dactylographier des textes pour la messagerie." Pour l'Inspection, il est nécessaire d'enseigner la dactylographie dès l'école primaire.

"Pour les années à venir, l'apprentissage de l'écriture manuscrite est prioritaire à l'école primaire, et le clavier reste pour une période assez longue l'interface privilégiée avec les ordinateurs. Nous ne suggérons donc pas de pratiquer dès l'école primaire un apprentissage systématique de la dactylographie. Celui-ci serait trop long et peu réaliste au vue de la priorité des autres apprentissages et du nombre d'ordinateurs disponibles." Il s'agit de familiariser les élèves à l'utilisation du clavier avec un positionnement de leurs deux mains. Les éventuelles activités de dactylographie, en raison du temps nécessaire, doivent être dédiées plus à la production de textes à la forme achevée, comme le journal d'école, qu'à des textes fugitifs pour la messagerie électronique. L'Inspection conseille de mettre à disposition des élèves, qui le souhaitent, hors temps scolaire, un logiciel d'apprentissage de la dactylographie, et les inciter à l'utiliser.

## **10 - Les recherches sur la toile :**

Dans la recherche de documents sur la toile, les élèves sont motivés "par la joie de trouver par une technique moderne les renseignements cherchés." L'Inspection Générale a relevé quelques cas pertinents de recherche, par les élèves, de documents sur la toile, comme la recherche concernant le musicien qui a donné son nom à l'école, les recherches concernant le pays où l'on doit se rendre en classe verte, pour préparer le voyage, recherches sur un thème de travail étudié en commun avec les correspondants. Dans ces cas, les recherches sont soigneusement préparées par le maître. "On pense, certes, au fait que les élèves peuvent accéder à des sites peu recommandables, mais surtout au fort coût de cette navigation en termes de temps-élève, et aussi en terme de prix des communications.

"Même lorsque les documents donnaient lieu à un travail pertinent, il nous est apparu qu'il convient de renforcer la réflexion des enseignants et des élèves sur la recherche documentaire, afin de savoir si les renseignements recherchés ne se trouvent pas déjà le dictionnaire, dans la bibliothèque de classe, à la BCD ou encore à la bibliothèque municipale. De plus, la recherche sur l'internet suppose de savoir comment chercher, comment utiliser les moteurs de recherche, quelle validité attribuer aux documents trouvés, qui en est l'auteur, quelle en est la date, quelle fiabilité lui donner, par qui est-il validé, notoriété de l'auteur, statut de l'institution qui l'a mis en ligne. L'aspect 'Bibliothèque de Babel' de la toile, c'est à dire le fait que l'on peut y trouver tout et le contraire de tout impose d'être encore plus vigilant quant à la réflexion générale sur la nature des documents. (...) Le travail sur la toile donne l'occasion d'une telle réflexion, tout comme il permet de susciter la réflexion des enfants sur le rapport réel/virtuel. Il demeure, comme le dit A. Finkielkraut, que "voir n'est pas savoir", et que c'est bien au maître de susciter le travail de réflexion qui transformera le voir en savoir."

L'Inspection recommande qu'à l'école primaire, "la recherche sur la toile par les élèves soit limitée à des cas pertinents, où le document trouvé sera d'un réel apport au travail de la classe, et dans le cadre d'activités soigneusement préparées par le maître."

## **11 - Les sites d'écoles :**

La création de sites d'école est une activité est beaucoup plus répandue que la recherche de documents sur la toile. Les élèves sont motivés par le fait que ce que la production sera lue dans le monde entier. "Ainsi, dans une ZEP, le site d'école est vécu comme valorisant la production et le travail d'élèves en difficulté. De plus, le fait d'avoir à mettre en ligne leur travail développe chez les élèves le goût du soin, du travail bien fait, et constitue une forte stimulation pour la production d'écrits de qualité. Nous avons effectivement rencontré de remarquables réalisations sur la présentation de l'école, de la ville et de son patrimoine, l'organisation de concours de jeux mathématiques, la mise en ligne de poésies, de romans, l'écriture d'un roman collectif donnant lieu à une production imprimée... Certains enseignants ont même élaboré, avec l'aide des conseillers pédagogiques spécialisés, des portails d'entrée qui guident le travail et la navigation des élèves. De plus, le fait d'avoir à produire des pages pour la toile implique une réflexion sur la structure du texte et la nature des liens hypertextuels."

Le caractère récent de la mise en œuvre de ces pratiques pédagogiques rend sans aucun doute prématurée une évaluation détaillée. Pour l'Inspection, il faut se limiter à quelques garde-fous. Lorsque les enseignants évaluent l'activité de mise en ligne de documents, ils doivent se demander si le retour est à la hauteur de l'investissement fait pour la mise en ligne.

## **12 - La stratégie de séduction des éditeurs privés :**

"Cette situation est préoccupante. Dans un système de libre concurrence, de solides groupes privés ont créé des serveurs (parfois payants) à destination des enseignants et mettent en ligne des productions souvent d'excellente qualité éditoriale, mais qui parfois correspondent davantage aux attentes des enseignants qu'à la volonté de mettre en œuvre les recommandations institutionnelles. Il importe donc que le système éducatif affiche clairement sa mission par une politique de production de qualité au service de l'innovation pédagogique. La foi qu'ont en leur métier les enseignants conduit à penser que, sans nul doute, nombre d'entre eux continueront de mettre en ligne sur des serveurs institutionnels des productions qui pourraient être rémunérées par le secteur privé. Mais il convient aussi que, au niveau des départements, des rectorats et au niveau national de constituer des équipes d'enseignants non déchargés de classe mais rémunérés à cet effet pour produire des documents mis en ligne sur les serveurs institutionnels. "

"Une politique de production claire doit être définie et mise en œuvre, s'appuyant sur les cahiers des charges du type de ceux actuellement élaborés par la direction de la technologie. En outre, dans la plupart des disciplines, les enseignants ont besoin d'accéder à des ressources qui ne sont pas en libre accès car appartenant à des organismes privés: données économiques, géographiques, artistiques, industrielles, législatives et réglementaires. Il convient de recenser précisément les besoins, discipline par discipline, pour structurer, au niveau national, une politique d'achat de droits auprès des organismes concernés."

"La définition d'un 'niveau de validation' des documents mis en ligne sur les sites institutionnel est nécessaire".

## **II - Les propositions de l'Inspection Générale sur les NTIC et les pratiques enseignantes :**

"Un clivage entre une minorité d'enseignants motivés fortement utilisateurs, développant des utilisations et des productions de qualité et une majorité non encore investie": telle est l'une des conclusions de l'Inspection. L'Inspection Générale recommande la nécessité "d'intégrer" à l'enseignement les TIC pour y remédier. Jean-Michel Bérard et Guy Pouzard, tous deux, Inspecteurs généraux de l'éducation nationale, pointent "tout à fait normalement une hétérogénéité dans le calendrier des équipements et des pratiques pédagogiques", "des réalisations remarquables" et souligne l'importance des programmes comme facteur incitatif pour le développement des TIC dont l'utilisation pourrait "être prise en compte dans l'évaluation, en particulier au baccalauréat".

### **1 - Les clivages :**

"On observe déjà des réalisations remarquables. Dans tel département, toutes les écoles sont reliées à l'internet depuis deux ans. Dans telle zone géographique tous les établissements sont connectés, en application de la politique d'aménagement du territoire et de désenclavement poursuivie par la collectivité territoriale. Certains sites réalisés dans des écoles, des collèges ou des lycées font apparaître une grande maîtrise des pratiques pédagogiques mises en œuvre, et témoignent d'un travail structuré et formateur des élèves et des enseignants. De même, certaines utilisations de grande qualité observées pour le courrier électronique ouvrent la voie à des évolutions très prometteuses des pratiques pédagogiques."

"Dans d'autres établissements, pourtant désignés par le recteur pour être support de la présente enquête, les équipements n'arriveront que 'prochainement'."

"Dans près de la moitié des établissements visités, les enquêteurs constatent un clivage entre une minorité d'enseignants motivés fortement utilisateurs, développant des utilisations et des productions de qualité et une majorité non encore investie».

## **2 - Les éléments de pédagogie :**

Donner aux élèves les moyens de trouver leur place dans la société en s'appropriant l'usage de l'internet est devenu un objectif pour tout l'enseignement. La prise de conscience par les enseignants de l'intérêt de l'outil s'effectue progressivement. Les professeurs déjà utilisateurs constituent le meilleur vecteur de persuasion. Là où il commence à se répandre, l'emploi d'internet a déjà des effets induits très positifs: développement du travail coopératif entre enseignants, comparaison des pratiques pédagogiques, rupture du sentiment d'isolement, notamment dans les collèges ruraux ou dans l'académie de La Réunion. Souvent invoqué, le besoin de formation n'est cependant pas très lourd. L'autoformation à l'utilisation de l'outil est largement possible... C'est surtout la formation à l'utilisation pédagogique rationnelle de cet outil qui sera nécessaire pour en favoriser la généralisation.

Les craintes d'une partie des enseignants ne sauraient être occultées: peur de perdre le contrôle de la classe en raison de la complexité réelle ou perçue des fonctionnalités, inquiétude à propos de la difficulté à contrôler les activités de l'élève réalisées en autonomie, crainte d'une baisse du niveau en raison des pertes de temps inhérentes au lancement de nouvelles formes d'activités.

On peut aussi noter que, souvent, les élèves ont plus d'habileté que le professeur à se servir de TIC. Il faut prendre garde à ce que cela signifie comme reproduction des inégalités sociales puisque les milieux familiaux sont très différemment avertis et équipés. L'École, dans ce domaine, ne doit pas se laisser déposséder de sa mission, la réduction des inégalités: or "l'ordinateur" ne représente pas la même chose pour tous les élèves, techniquement, économiquement, symboliquement.

Au plan technique, des difficultés sont signalées par les professeurs les plus avertis : insuffisance du débit en cas de connexion par le réseau téléphonique commuté, lenteur et complexité de la transmission des images, manque de convivialité des logiciels de création de sites ou de pages.

## **3 - Effectifs :**

Les effectifs des groupes observés semblent indiquer une contrainte forte: comment mettre une classe de trente ou trente-cinq élèves devant des postes, sous la direction d'un seul enseignant? Le nombre de postes actuellement connectés n'est en général pas suffisant pour permettre une utilisation pédagogique rationnelle. Les équipements (micro-ordinateurs, réseaux locaux, connexion à la toile) sont rarement assez performants pour permettre une utilisation efficace et une évolution importante des pratiques pédagogiques.

La crainte de ne pas pouvoir faire face au coût des communications existe chez les provideurs, du moins tant que la charge correspondante n'est pas prévisible ou n'a pas été transformée en charge fixe d'abonnement. Au niveau régional, la nécessité d'attribuer des moyens spécifiques aux établissements publics locaux d'enseignement en général et aux lycées tertiaires en particulier n'est pas nettement perçue ou bien se heurte à l'insuffisance des enveloppes disponibles.

Indépendamment des inévitables problèmes de maintenance, il n'est pas toujours facile d'accéder à un site. À certaines heures les liaisons sont saturées et le chargement des images animées est encore très lent. Tout porte à penser que les progrès techniques permettront d'associer pleinement et rapidement texte, image et son, mais force est de constater que pour le moment l'internet est à cet égard moins intéressant que certains cédéroms fort bien faits qui utilisent au mieux les possibilités offertes par ce qu'il est convenu d'appeler le multimédia, c'est à dire l'association et l'interaction de plusieurs médias.

## **4 - Effets sur la pédagogie :**

Les effets sur la pédagogie sont très importants; toutefois, il n'est pas aisé de séparer ceux qui tiennent à la qualité et à la grande motivation des enseignants "d'avant-garde" de ceux qui découlent directement de l'usage de l'outil informatique.

L'excellente compatibilité de l'internet avec les pratiques pédagogiques habituelles ne signifie pas que d'autres types d'organisation de l'enseignement, des locaux, des horaires, des approches pédagogiques, ne vont pas émerger ultérieurement et modifier le rôle du professeur. Les enseignants et les inspecteurs interrogés à ce sujet ont quasiment tous répondu qu'il était prématuré de répondre sur ce point.

## **5 - Les élèves en difficulté :**

"Les outils des technologies nouvelles - informatique et audiovisuel - peuvent-ils faciliter les démarches d'aide aux élèves en difficulté? Au-delà d'un réveil de la motivation, l'utilisation de ces outils peut-elle être l'occasion d'un véritable et durable apprentissage?" Ces questions, posées par un rapport de l'Inspection Générale en 1990, ont suscité, dans toutes les académies, un double mouvement d'animation et d'étude qui s'est appuyé sur une équipe d'interlocuteurs académiques chargés d'impulser les actions et de faire circuler l'information. Il a engendré de nombreuses actions caractéristiques destinées avant tout à éclairer les enseignants qui doivent inventer chaque jour de nouvelles procédures de remédiation. Une grande place est accordée aux démarches de socialisation, l'expérience étant faite qu'il n'est pas possible d'enseigner de façon efficace à des élèves aux yeux desquels cet enseignement n'a pas de sens. Une fois ce sens restitué, au prix, parfois, d'une certaine adaptation des contenus, il est possible de conduire les élèves à envisager un projet personnel, autour d'une activité future, et, à terme, d'une orientation professionnelle réfléchie. Enfin pour mener à bien ce projet personnel, il importe de maîtriser la lecture et l'écriture qui, avec le "calcul", posent problème à la plupart des élèves en difficulté. Les outils des technologies nouvelles se sont révélés essentiels à une démarche de projet dans

laquelle les élèves ont pu s'investir. De nombreux outils informatiques ont été créés par les enseignants, la plupart du temps "sur mesure", pour répondre aux besoins de leurs élèves.

Une des finalités de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement secondaire est en effet de développer des activités de création et de communication, souvent interdisciplinaires. La publication des travaux des élèves renforce leur motivation et crée des exigences de qualité. Les échanges sont une source d'ouverture et de socialisation. L'autocorrection est facilitée, ainsi que la comparaison en réseau de leurs travaux par les élèves. L'effet sur la vie de la classe peut être très positif.

L'initiative des élèves est fortement sollicitée. L'ordinateur est évidemment un instrument accompagnant efficacement le travail personnel. L'autonomie des élèves est au cœur de tout projet éducatif. Par autonomie, on entend essentiellement la capacité de l'élève, à son niveau d'âge, d'organiser son travail, de se repérer dans le temps, de savoir sélectionner, classer, hiérarchiser l'immense masse d'informations, de développer son esprit critique et curieux. On comprend alors combien l'internet peut contribuer activement à cette autonomie. Au moins deux types d'activités appuyées par les ressources en ligne contribuent à favoriser l'autonomie des élèves, celle des exposés et celle de la constitution de dossiers. Mais on voit apparaître des sites où l'élève a la capacité d'importer des réponses toutes faites (par exemple des dissertations pré-rédigées).

Ce risque se rencontrera de façon plus manifeste quand il s'agira de constituer des dossiers pour les TPE. Tout se passe donc comme si, faute d'avoir pu se définir comme un professeur idéal, le réseau fournissait la figure de l'élève parfait et souhaitable. Mais il ne faut pas dramatiser. Il s'agit là d'un cas particulier de la culture des corrigés. Il appartient à chaque professeur de dissuader ses élèves d'avoir recours à cette pensée toute faite.

## **6 - L'abondance d'informations :**

D'autres obstacles sont liés aux nécessités didactiques. L'internet se présente comme un chaos de documents bruts, inertes, qui n'ont de sens dans une situation d'enseignement que si leur utilisation s'intègre à un projet pédagogique précis.

La recherche d'informations est puissante, mais l'abondance des informations cache souvent celle dont on a besoin. La recherche est considérée comme plutôt laborieuse. Elle peut même se révéler démotivante pour l'élève débutant. Pour la majorité des élèves une pratique encadrée semble donc être un préalable à l'utilisation en autonomie. Pour la recherche documentaire, le professeur fournit une grille de questions sur le thème à traiter et les élèves vont chercher les renseignements sur les sites au CDI. Mais cela suppose que le professeur ait travaillé avec ses élèves la méthode pour chercher des sites sur la toile; en général deux ou trois leçons suffisent.

Il semble indispensable de prévoir une formation des professeurs à la recherche et à l'analyse des sites de la toile, pour qu'ils puissent mesurer la fiabilité des informations accessibles en cherchant par exemple à déterminer qui a créé le site et s'y exprime, quand et comment il est alimenté. Les professeurs pourront ainsi, à leur tour, éveiller l'esprit critique des élèves. Dans cette perspective, on pourrait profiter de la profusion d'informations disponibles pour inciter à la comparaison critique de documents, éventuellement de natures différentes, concernant le même thème. Cette activité particulièrement formatrice pour développer chez les élèves le sens du relatif et l'esprit critique est aujourd'hui trop peu pratiquée faute de trouver rapidement des points de vue variés sur le même thème.

## **7 - Mutualisation et spontanéité :**

Ces deux aspects sont à relier au problème général de la validation d'un document mis en ligne. Si dans l'apprentissage des TIC, il est bien évident que l'on mettra l'accent sur des questions formatrices essentielles comme identifier la source ou évaluer la fiabilité de l'information, il n'est déjà plus matériellement possible de porter une appréciation sur la masse des documents qui circulent. Le simple fait de vouloir arriver à un "label" de qualification pour les pages d'un serveur académique prive celui-ci de la spontanéité propre au réseau.

La documentation accessible par l'internet permet l'actualisation permanente des connaissances des professeurs. Une grande variété de supports de cours devient disponible, qu'il s'agisse d'ouvrages ou d'articles de presse. La documentation concerne aussi l'exercice du métier d'enseignant. Les échanges de courrier électronique entre professeurs et la consultation des sites spécialisés en didactique et en pédagogie, tant au niveau national qu'académique, encouragent une mutualisation volontaire des pratiques, susceptible de stimuler la réflexion de tous. Des professeurs de plusieurs établissements peuvent s'associer pour mener des activités en commun ou adopter des pratiques parallèles et déclencher ainsi des effets d'émulation et de synergie.

Sans doute les incertitudes quant à l'état de la législation sur la propriété intellectuelle risquent-elles de limiter la captation de site, qui est pourtant fort commode dans un enseignement qui est fondamentalement collectif pour se prémunir contre les aléas de la connexion, éviter les pertes de temps et permettre au professeur de contrôler les sites auxquels il donne accès.

Les outils pédagogiques en ligne présentent un certain nombre d'atouts qu'un professeur poursuivant sa réflexion sur l'utilisation de l'internet en classe a pu définir comme suit: grande diffusion, possibilité permanente d'actualisation, accès à de nombreuses bases de données, possibilité d'interaction en classe mais aussi à distance. Face à ses atouts, ce support présente aussi de nombreux risques, celui de la dispersion, de la fabrication d'outils passifs, sans intérêts, sinon celui du concepteur, sorte de cours magistral, mais sans le professeur, et surtout difficulté d'accompagner ses outils

d'évaluation et de suivi des élèves... Tous ces aspects négatifs imposent donc que soit choisie une formation des professeurs adaptée à ses outils.

## **8 - L'intranet reste un outil :**

L'infinie variété des documents proposés sur le réseau internet n'induit-elle pas une également infinie diversité de leurs emplois possibles? est-il raisonnable de parier sur une utilisation rationalisée ou/et rentrant dans un moule réglementé d'un outil aussi multiforme par essence même ?

Ce problème est sans doute commun à toutes les disciplines et il tient au mode d'appropriation de cet instrument. Il ne faut pas laisser se développer l'illusion d'un savoir là où il ne s'agirait que de l'apprentissage d'un mode d'emploi. Savoir utiliser une machine, savoir mettre en œuvre un logiciel, apprendre à naviguer sur la toile, voilà sans doute des savoir-faire indispensables. On est en droit de nourrir quelque inquiétude sur une compétence technique qui se réduirait à savoir ce qu'il faut faire pour obtenir le résultat requis. La véritable appropriation de cet outil implique un savoir minimum de ce qui garantit son efficacité. Il faut donc avoir appris au moins les principes généraux d'agencement des machines et de leurs connexions et avoir réfléchi sur les conditions de la numérisation et de la programmation. Faute de ce double savoir minimum, le professeur et les élèves ne seraient que des "usagers" inconscients des conditions du nouveau pouvoir technologique qu'ils mettent en œuvre.

L'outil "internet" est au service des enseignants et des élèves et non l'inverse comme semblent le montrer des exemples de classes où on voit des professeurs donner la priorité à la technique sur le contenu de la séquence, où des élèves perdus dans les liens hypertextes et où "une heure d'internet" est une heure de perdue "dans la progression du programme". Comment y remédier? L'usage d'internet n'est pas une fin en soi, il est au service des programmes qui constituent, dans chaque classe, le guide de ce que doivent et peuvent faire les élèves dans une année. Dans cet esprit c'est au professeur, devant ses élèves, que revient de définir l'approche didactique et les contenus de son enseignement; c'est lui qui conçoit les exercices, précise les objectifs, à l'échelle de la séquence, du trimestre ou même de l'année. Le professeur doit intervenir auprès de ses élèves lorsqu'il s'agit de séquences en classe, avoir une grande disponibilité, être à l'écoute et vérifier les traces écrites.

Tout ceci demande certainement plus de travail que le cours magistral indispensable, mais non exclusif, qui est trop souvent asséné à des élèves peu attentifs.

FO/AEF

## **Les espaces publics multimédias des collectivités locales : entre primo-formation et insertion**

Les espaces publics multimédias (EPM), mis en place par les collectivités locales, se trouvent souvent pris entre deux feux : ils ont pour vocation de faire de l'éducation populaire aux NTIC, ils ont même un rôle d'intégration, mais ne doivent empiéter ni sur le domaine de la formation initiale et professionnelle, ni sur celui des missions locales, PAIO ou ANPE. Sur le terrain, des solutions s'esquissent toutefois, autour de partenariats ou de mises en réseaux. Elles ont été présentées lors des premiers Etats généraux des responsables d'EPM, hier 2 décembre 1999 au salon Internet à Agen (Lot-et-Garonne). La question de la professionnalisation des emplois-jeunes aux NTIC employés dans ces structures a également été abordée. Leur métier devrait bientôt être validé et pérennisé par des modules de compétences, reconnus par l'Etat.

La plupart de ces EPM sont nés avec la volonté de favoriser l'accès des publics en difficulté et des jeunes au multimédia et à l'Internet. Ils fonctionnent essentiellement grâce à des animateurs, recrutés sous contrat emploi-jeune et qui disposent d'une formation variable : pour certains uniquement "sur le tas", pour d'autres, l'auto-apprentissage se combine avec des stages collectifs en informatique ou en animation (ces derniers étant souvent dispensés par les CEMEA). Mais les perspectives de recrutement sont à terme plus importantes pour ces emplois-jeunes NTIC des collectivités ou associations que pour leurs homologues de l'Education nationale, ont reconnu la cinquantaine de participants (animateurs, responsables territoriaux, etc.) de ces Etats généraux.

"Depuis deux ans, nous travaillons avec l'AFPA et le ministère de l'Emploi pour faire reconnaître le métier d'initiateur ou de facilitateur multimédia. Quatre modules ou certificats de compétences (animation, maintenance, partenariat-réseau, organisation) ont été définis. Si un jeune possède déjà le niveau requis en animation, il lui faudra acquérir les trois autres certificats pour accéder à ce métier", explique Christophe Vigneron, responsable des animateurs des cybercentres de Strasbourg.

## **PRIMO-FORMATION ET INSERTION**

Le public accueilli dans ces espaces publics multimédia est très divers, même si les EPM ont de plus en plus tendance à se spécialiser autour de thématiques (éducation/formation, économie, tourisme, etc.) comme à Parthenay (Deux-Sèvres). Dans la majorité des cas, le public jeune reste toutefois le principal visé et le premier "consommateur" de ces espaces. A Amiens, dans les communes rurales des Deux-Sèvres ou à Faches-Thumesnil (Nord), des solutions différentes ont été élaborées pour prendre en compte la "formation" des scolaires.

Dans la capitale picarde, les EPM sont implantés dans les annexes d'écoles: les créneaux en journée sont réservés aux élèves ou aux étudiants (selon les lieux), ceux du soir, aux adultes. Une solution un peu similaire a été appliquée dans les Deux-Sèvres. De juin 1998 à juin 1999, 31 centres de ressources multimédias, financés par le conseil général, ont été mis en place dans les collèges ruraux, à raison d'un centre par canton. Ils sont utilisés du lundi au vendredi (sauf le mercredi après-midi) par les élèves et le reste du temps (y compris le soir et le week-end) par les habitants du canton. A la fin du mois, 5 nouveaux centres devraient ouvrir. Une expérimentation d'un permis de conduire informatique est également à l'étude. A Faches-Thumesnil, le choix a été inverse: plutôt que d'équiper les écoles, la municipalité a créé quatre ateliers multimédias, qui reçoivent les scolaires.

Les EPM ne peuvent proposer toutefois que des activités de primo-formation, autour de la bureautique ou de l'Internet, et non de la formation qualifiante ou professionnalisante. Ces lieux rencontrent toutefois beaucoup de succès auprès des publics en difficulté. "La majorité des jeunes qui les fréquentent ont un niveau inférieur au bac", a indiqué Bernard Dutois, chargé de mission à la Délégation interministérielle à l'insertion des jeunes. Sollicités par les entreprises de la zone d'activité de la commune, les espaces publics multimédias diffusent également, via leur réseau, des offres d'emploi, moyennant une convention de délégation de service avec l'ANPE locale.

### **60 cybercentres ruraux programmés par la région des Pays de Loire**

Un crédit de 1 MF a été voté dans les ajustements du budget 1999 de la région Pays de la Loire, pour lancer dès cette année le projet " 60 Cybercentres " inscrit au plan stratégique 2010 de la Région des Pays de la Loire. L'objectif est d'ouvrir 5 à 6 Cybercentres avant la fin 1999. Ces espaces multimédias destinés à l'accueil, l'initiation et la formation du public aux nouvelles technologies de l'information et de la communication seront implantés sur l'ensemble du territoire régional de manière à être accessibles au plus grand nombre. Ils seront ouverts sur de larges plages horaires (journée, soirée et samedi). Ils offriront tous un service "basique" (accès à toutes les fonctionnalités bureautiques, informatiques et Internet de base ainsi qu'au serveur régional formations Plei@d) et un service "spécialisé" (accès à des logiciels et services correspondant aux besoins locaux et au public ciblé) ainsi qu'un service "documentation". Certains offriront en outre un accès à des ressources audiovisuelles telles que catalogues interactifs, chaînes câblées, Cité des Sciences et de l'Industrie. L'accès aux Cybercentres sera gratuit. Les temps de connexion pourront éventuellement être facturés aux usagers.

Pour chaque Cybercentre, la région participera à l'acquisition des matériels informatiques et périphériques à hauteur de 80% d'un montant plafonné à 120 000 F par centre, du mobilier informatique pour 2000 F par poste de consultation, à la formation initiale de l'animateur (financement intégral) et à sa rémunération. Seront privilégiés l'embauche d'emplois-jeunes et un salaire de 20% au dessus du SMIC. Dans ce cas, la Région prendra à sa charge le différentiel au delà des 80% de l'Etat et des 10% de l'employeur. La région participera également à la constitution du fond documentaire à hauteur de 15 000 F et à la conclusion d'accords d'abonnement à des catalogues audiovisuels interactifs à hauteur de 80% du montant. Le coût total de l'implantation de ces soixante Cybercentres devrait s'élever à 11,5 MF soit environ 190 000 francs par Cybercentre.

Les Cybercentres devront naître de projets portés par des structures d'agglomérations rurales (SIVU, SIVOM, Communauté de communes, Syndicat mixte). Sont exclues de ce dispositif les structures d'agglomérations urbaines qui bénéficient par ailleurs de procédures adaptées telles Nantes, Angers, Le Mans, Laval.

AEF

### **Les systèmes éducatifs européens se mettent à l'heure de l'information et de la communication**

La quatrième édition des "Chiffres Clés de l'Éducation en Europe", publiée par la Commission Européenne, présente les caractéristiques majeures des systèmes éducatifs de 29 pays européens et rend compte de l'état actuel du fonctionnement des différents niveaux d'enseignement et offre une vision comparative des efforts entrepris en Europe en matière d'éducation au cours des dernières années, notamment en matière de TICE :

Au fur et à mesure de leur scolarité, les élèves européens se familiarisent de plus en plus avec les technologies de l'information et de la communication (TIC), indique le rapport. Le développement de l'Internet et des nouveaux instruments de communication appelés à devenir indispensables dans la vie quotidienne de tous les citoyens explique la priorité accordée à ce secteur. Les TIC sont désormais intégrées ou en cours d'intégration dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire de tous les pays de l'UE. Le Royaume-Uni est cependant le seul pays de l'UE où les TIC sont une matière obligatoire à part entière du niveau primaire jusqu'au niveau secondaire supérieur.

Dans le primaire, les TIC sont surtout utilisées comme un outil ou pour la réalisation de projets interdisciplinaires, tandis que dans le secondaire, elles deviennent une matière à part entière. Les objectifs poursuivis y sont l'acquisition de compétences en programmation, l'utilisation de logiciels, la recherche d'information et la communication via un réseau.

Toutefois si, dans de nombreux pays, les programmes ont intégré l'enseignement obligatoire des TIC pour les élèves, il n'en est pas de même pour la formation initiale des enseignants. En effet, un tiers des États membres n'avaient pas inscrit en 1997/98 cette matière au programme obligatoire de formation des enseignants, non-spécialistes en TIC, du primaire et du secondaire inférieur.

Le rapport note que, dans les années à venir, un des enjeux importants des politiques éducatives sera de faire face au renouvellement d'une grosse partie du corps enseignant. L'arrivée de jeunes professeurs permettra, en revanche, aux systèmes éducatifs de bénéficier d'enseignants mieux préparés aux défis actuels, en particulier l'enseignement des langues étrangères et des TIC.

Contact :

\_\_\_\_\_FO/AEF