

**Les conditions d'enseignement de la technologie
et la participation des élèves au suivi
des questions d'hygiène et de sécurité :
observations recueillies par l'IGAENR
à partir des visites d'EPL**

Année scolaire 2001-2002

N° 02-062

Septembre 2002

François LOUIS

*Chargé de mission à l'inspection générale
de l'administration de l'éducation nationale
et de la recherche*

SOMMAIRE

I.	LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT DE LA TECHNOLOGIE DANS LES COLLEGES	3
1.1.	Un état des lieux : dispositif réglementaire en vigueur et réalité du terrain.....	3
1.1.1	<i>Les principaux textes de référence et les horaires réglementaires prévus : un accent particulièrement marqué, de la part de l'institution, sur l'enseignement de cette discipline</i>	<i>3</i>
1.1.2.	<i>La réalité observée sur le terrain : certaines « constantes » assurément, mais aussi des situations très diverses d'un établissement à un autre.....</i>	<i>5</i>
1.2.	Les différentes questions soulevées par les observations effectuées dans les collèges	18
1.2.1.	<i>De multiples intervenants dans les processus de décision</i>	<i>18</i>
1.2.2	<i>Quelle place l'institution assigne-t-elle en fin de compte à l'enseignement de la technologie en collège ?</i>	<i>32</i>
II	L'ASSOCIATION DES ELEVES AU SUIVI DES QUESTIONS D'HYGIENE ET DE SECURITE DANS LES EPLE.....	42
2.1	Le contexte : des avancées significatives en matière d'hygiène et de sécurité de façon générale, mais des problèmes ponctuels réels cependant dans certains EPLE.....	43
2.1.1.	<i>Une attention manifeste de la part de l'institution sur ces questions, particulièrement depuis la décennie 1990.....</i>	<i>43</i>
2.1.2	<i>Des travaux importants de rénovation et de mise aux normes entrepris par les collectivités de rattachement mais, dans certains EPLE, des problèmes ponctuels réels cependant.....</i>	<i>52</i>
2.2.	Quel fonctionnement effectif de la principale instance compétente, la commission d'hygiène et de sécurité (CHS) et quelle participation des élèves?.....	57
2.2.1.	<i>Le fonctionnement effectif de la CHS dans les EPLE : une grande variété de cas de figure.....</i>	<i>57</i>
2.2.2.	<i>l'association des élèves au fonctionnement de la CHS : une situation assez aléatoire.....</i>	<i>61</i>
2.3.	Le rôle joué par les autres instances de représentation compétentes en ce domaine : la perception d'un certain chevauchement	70
2.3.1.	<i>l'hygiène et la sécurité : un thème parfois abordé dans le cadre de ces instances</i>	<i>70</i>
2.3.2	<i>La perception d'un certain chevauchement entre une pluralité d'instances</i>	<i>72</i>
III	CONCLUSION GENERALE.....	76

Introduction

La lettre ministérielle de mission de l'IGAENR pour l'année scolaire et universitaire 2001-2002 avait prévu que, dans le cadre du suivi permanent des établissements scolaires, une attention particulière soit portée, notamment, sur les conditions d'application des horaires de technologie dans les collèges, d'une part, et sur les conditions d'application des dispositions relatives à «*la participation des élèves des enseignements professionnels et technologiques dans les différentes instances créées dans les établissements pour les associer à ce qui concerne la sécurité, la prévention des risques, l'hygiène et la santé*», d'autre part. C'est la raison pour laquelle ces deux points ont généralement fait l'objet, au cours des visites d'EPLE effectuées durant cette année scolaire 2001-2002, d'un examen spécifique.

Afin de faciliter le recueil d'informations à ce sujet par les inspecteurs au cours de ces visites de même que par les correspondants académiques à la faveur de leurs contacts avec les responsables des services académiques, deux notes (cf. annexes 3 et 4, p. 109 et 114) avaient été élaborées puis diffusées dans l'ensemble des groupes territoriaux :

- la première rappelait dans son introduction que «*les informations collectées dans les collèges pourront être très utilement croisées avec celles recueillies dans le cadre du suivi permanent des services académiques, et tout spécialement, au niveau départemental, auprès des inspections académiques*», les informations recueillies respectivement à l'occasion des visites d'établissements ainsi qu'au titre du suivi permanent des services académiques portant en effet sur un même sujet ;
- la seconde soulignait que les questions relatives à l'hygiène et à la sécurité dans les établissements secondaires ont connu des évolutions significatives au cours des quinze dernières années ; celles relatives à la participation des élèves à la vie des EPLE ont fait l'objet également de dispositions importantes, un décret de juillet 2000 instituant notamment dans les lycées un «*conseil des délégués pour la vie lycéenne*» (CVL, en abrégé) afin de promouvoir, avec une finalité éducative, la «*démocratie lycéenne*».

Le présent rapport s'attache par conséquent à dégager des éléments de synthèse sur ces deux sujets à partir des observations recueillies par les inspecteurs telles qu'elles ressortent des notes rédigées à la suite des visites d'EPLE effectuées par l'IGAENR au titre du suivi permanent des établissements ; il tire aussi parti des informations recueillies à l'occasion des visites d'EPLE effectuées conjointement par des membres de l'IGAENR et de l'IGEN dans le cadre des opérations d'évaluation des conditions d'enseignement qui ont été menées dans certaines

académies durant la même année scolaire 2001-2002 ; la liste des établissements secondaires visités par l'IGAENR au titre du suivi permanent des établissements figure en annexe (cf. annexe 2, p. 92), de même que la liste des EPLE visités conjointement par l'IGAENR et l'IGEN dans le cadre de ces opérations d'évaluation menées dans certaines académies (même annexe).

Pour ce qui concerne le premier sujet, les conditions d'enseignement de la technologie dans les collèges, il convient de souligner que les développements présentés dans ce rapport recoupent naturellement très largement ceux consacrés au même thème dans le cadre d'un rapport spécifique établi sur ce sujet par Jean-Pol ISAMBERT et François LOUIS et transmis aux Ministres en juillet dernier¹.

Précisons enfin que, si les deux thèmes précités font l'objet des deux parties développées ci-après, il a semblé utile cependant, dans le cadre d'une conclusion de portée plus générale (cf. p. 81), de les considérer aussi en tant que «*points d'entrée*» dans l'observation d'une même réalité, le fonctionnement des établissements secondaires. Assurément, ces deux thèmes apparaissent bien distincts ; peut-on néanmoins faire ressortir des traits communs au-delà des développements spécifiques qui leur sont ici consacrés ? Si c'est éventuellement le cas, quelles conclusions peut-on tirer plus largement de l'ensemble des informations recueillies à partir, notamment, de ces deux «*points d'entrée*» quant aux modes d'animation et de pilotage du système ?

¹ rapport n° 02-045, juillet 2002.

I. LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT DE LA TECHNOLOGIE DANS LES COLLEGES

Le premier thème à considérer par l'IGAENR durant l'année scolaire 2001-2002 concernait les conditions d'application des horaires de technologie dans les collèges ; il invitait, plus largement, à examiner les conditions concrètes effectives de cet enseignement au sein des établissements visités.

Un tel examen conduit d'abord, nous semble-t-il, à essayer d'établir un «*état des lieux*» en procédant à cet égard à une comparaison entre le dispositif prévu par la réglementation pour l'enseignement de la technologie, d'un côté, et la réalité observée sur le terrain, de l'autre, telle que celle-ci apparaît à la lecture des rapports d'inspection d'établissements comme des informations recueillies par ailleurs par les inspecteurs auprès des divers responsables académiques. Dans une seconde partie, on s'est efforcé ensuite de faire ressortir les différentes questions qui nous semblent soulevées par les observations effectuées dans les collèges.

1.1. Un état des lieux : dispositif réglementaire en vigueur et réalité du terrain

1.1.1 Les principaux textes de référence et les horaires réglementaires prévus : un accent particulièrement marqué, de la part de l'institution, sur l'enseignement de cette discipline

Si l'on examine les principaux textes de référence relatifs à la scolarité en collège, en s'en tenant toutefois aux textes officiels publiés dans un passé récent, depuis le début de l'année 1997, on ne peut manquer d'observer que, à plusieurs reprises, ces textes font explicitement référence à l'enseignement de la technologie ; on relève en effet qu'elle apparaît dans :

- la circulaire n°97.052 du 27 février 1997 sur l'organisation des enseignements au collège (BO n°10 du 6 mars 1997), avec notamment les annexes relatives aux horaires ;
- la circulaire n°98.004 du 9 janvier 1998 relative à l'organisation de la rentrée 1998 dans les collèges (BO n°3 du 15 janvier 1998) avec notamment la création de groupes «*nouvelles technologies appliquées*» (NTA) ;

- une note du 15 février 1999 du directeur de la DESCO relative aux classes de troisième à option technologique (+ BO hors série n°4 du 22 juillet 1999, pour le programme de technologie de ces classes) ;
- la circulaire n°2000-009 du 13 janvier 2000 (BO n°3 du 20 janvier 2000) relative à la rentrée 2000 dans les écoles, collèges et lycées d'enseignement général et technologique, avec notamment des précisions sur les groupes NTA ;
- la circulaire n°2001-105 du 8 juin 2001 sur la préparation de la rentrée 2001 dans les collèges ;
- enfin, la circulaire n°2002-074 du 10 avril 2002 (BO n°16 du 18 avril 2002) sur la préparation de la rentrée dans les collèges et la mise en œuvre des itinéraires de découverte.

Si, d'autre part, on considère les horaires en vigueur pour la scolarité en collège, on rappellera que la technologie est présente aux différents niveaux de la scolarité :

- c'est le cas pour la 6^e, avec 1 h 30 obligatoire en classe entière ;
- en 5^{ème} et 4^e, avec une fourchette de 1 h 30 à 2 h, en groupe classe, en ajoutant que, en 4^e, les collèges ont la possibilité de créer des groupes de «*nouvelles technologies appliquées*» (NTA) ;
- en 3^{ème}, les élèves devant choisir entre 2 options obligatoires :
 - + soit l'option LV2 qui comprend 2 h de technologie en groupe classe ;
 - + soit l'option *technologie* qui comporte 5 h de technologie (avec notion de groupes à effectifs allégés), les élèves pouvant, à titre facultatif, garder la LV2 afin de ne pas obérer leurs choix d'orientation en fin de 3^{ème}.

1.1.2. La réalité observée sur le terrain : certaines «constantes» assurément, mais aussi des situations très diverses d'un établissement à un autre

Quelle image apporte l'observation de la réalité telle qu'on peut l'appréhender à partir des visites de collèges effectuées par les membres de l'IGAENR, outre les informations recueillies à ce sujet auprès des interlocuteurs académiques au cours de l'année scolaire 2001-2002 ? La conclusion première – et principale – qui ressort de la lecture des rapports établis à la suite de ces visites est celle d'un double constat relativement paradoxal :

- un certain nombre de «constantes», pourrait-on dire, dans une large majorité d'établissements sur plusieurs points-clés détaillés ci-après ;
- en sens inverse, une extrême variété de situations pour ce qui concerne les conditions concrètes d'enseignement de cette discipline, cette diversité pouvant être observée d'un collège à un autre au sein d'un même département (ou bassin de formation), d'un département à un autre au sein d'une même académie, de même que d'une académie à une autre.

a) un certain nombre de «constantes» dans une large majorité d'établissements

- **des locaux et des équipements, surtout en informatique, en nette voie d'amélioration**

Cette enquête relative aux conditions d'enseignement de la technologie dans les collèges a conduit bien évidemment les inspecteurs à considérer dans les collèges visités les installations matérielles dont disposent effectivement les établissements et les enseignants de la discipline et à évoquer avec leurs interlocuteurs académiques les questions d'équipement : salles et surfaces disponibles, localisation dans l'établissement, équipements et état matériel des ateliers de technologie. Il ressort des informations recueillies à cet égard que, si les conditions effectives d'enseignement de la technologie sont évidemment tributaires des locaux et équipements dont disposent les collèges, les inspecteurs soulignent cependant, dans la très grande majorité de leurs contributions, l'action des collectivités de rattachement en appui de l'enseignement de la technologie.

Les restructurations des collèges ont souvent permis en effet, ainsi qu'on a pu l'observer, notamment, dans l'académie de Rouen, de ramener géographiquement la technologie au cœur des établissements, condition essentielle d'une intégration de la discipline aux autres activités. Dans un collège de Côte-d'Or, entre autres, on a constaté ainsi que des opérations

de rénovation menées par le Conseil général avaient concerné tant les ateliers de technologie que la SEGPA ; vastes et agréables, les deux ateliers de technologie venant de faire l'objet de cette rénovation apparaissent également bien équipés. Dans bien des cas, de telles opérations de rénovation s'avéraient vraiment nécessaires, surtout dans les collèges où les locaux disponibles dans le passé - des caves, par exemple - laissent manifestement à désirer ; ces conditions matérielles défavorables, sinon déplorables, desservent directement la discipline. Dans un collège du Bas-Rhin, les inspecteurs ont constaté que les enseignants disposent de cinq salles, outre des équipements mobiles pour la vidéo, les quatre premières étant installées sur un même palier : deux pour l'utilisation de l'outil informatique disposant d'un réseau, deux autres pour la réalisation de projets à dominante électronique (dont une équipée en automatismes et permettant la mise en forme de matériaux), et une cinquième permettant la réalisation de projets à dominante mécanique ; si, dans ce collège, certains des micros-ordinateurs installés dans l'une des salles ne sont pas, visiblement, de la dernière génération, ils côtoient cependant d'autres micros manifestement plus performants, installés dans d'autres salles ; l'effort d'équipement du Conseil général ne semble pas contestable. A propos de ces micros anciens, les enseignants précisent de façon intéressante que, s'ils ont été conservés, c'est parce qu'il ne leur a pas paru souhaitable de s'en séparer, pour des raisons pédagogiques principalement, afin de prendre ainsi le contre-pied d'un a priori souvent répandu parmi les élèves, lesquels pensent volontiers que *«pour que ce soit bien, il faut que ce soit neuf»*. Dans un collège du Loiret, le pôle technologique disponible est récent puisqu'il a été réceptionné en 1997 ; il apparaît de bonne facture architecturale et adapté, notamment, à l'enseignement des technologies nouvelles ; l'équipement est également de très bonne qualité et en nombre suffisant, le CDI disposant lui aussi de moyens multimédias et s'articulant sans difficulté au pôle technologique. A propos d'un collège du Val-de-Marne visité par l'IGAENR et l'IGEN au titre de l'évaluation des conditions d'enseignement menée dans l'académie de Créteil, les inspecteurs soulignent que *«les trois salles de technologie sont équipées d'un matériel relativement abondant. Elles contiennent de 13 à 16 micro-ordinateurs chacune et des imprimantes performantes»*, l'ensemble de ces équipements étant *«reliés en réseau»*.

L'effort généralement consenti par les Conseils généraux est incontestable ; nombre d'interlocuteurs se plaisent même à souligner que les salles pour l'enseignement de la technologie, le CDI ainsi que la cantine comptent parmi *«les installations que les départements privilégient volontiers en tant que «vitrines» de leur action au profit des collèges de leur ressort»*. Dans l'académie de Reims, on estime même que la *«générosité»* des départements les plus riches, pour appréciable indiscutablement qu'elle soit, peut induire des effets pervers : l'inspecteur d'académie de la Marne signale ainsi un risque de *«détournement»*, si l'on peut dire, de matériels informatiques pour d'autres disciplines ; dans l'Aube, où le Conseil général a désigné un chargé de mission pour les nouvelles technologies au collège, le personnel chargé de la maintenance est débordé, ce qui a

nécessité un certain redéploiement des professeurs d'électronique. Dans le département de l'Hérault, le Conseil général a fait de gros efforts, en particulier dans les nouveaux établissements où la technologie est «*plus qu'au top*» et occupe parfois un espace démesuré par rapport au reste de l'établissement ; toutefois, une vingtaine de collèges sont encore mal équipés.

- dans la majorité des établissements, une pratique de dédoublements, conformément aux recommandations pédagogiques

De quels moyens d'enseignement les collèges disposent-ils pour assurer l'enseignement de la technologie et quelle utilisation font-ils généralement de ces ressources ?

A la première question, on peut répondre que les moyens qui sont attribués aux collèges couvrent bien les besoins réglementaires minima : dans la quasi-totalité des académies, en effet, les moyens attribués aux établissements, lorsque les dotations sont définies à la structure et non, dès le départ, au H/E, le sont par référence aux horaires réglementaires rappelés ci-dessus ; l'attribution de dotations globalisées, en revanche, ne donne pas toujours lieu à une vérification de la possibilité pour les collèges d'appliquer les horaires dans cette discipline. En règle générale, néanmoins, on peut considérer que tous les établissements, à de rares exceptions près dans des académies très mal dotées, reçoivent de l'inspecteur d'académie les moyens d'assurer l'horaire minimum en classe entière. En 5^{ème} et 4^{ème}, où l'horaire fait l'objet d'une fourchette, c'est, dans la plupart des cas, l'horaire plancher d'1 h 30 qui est octroyé. Seules les académies d'Amiens (fourchette haute en 5^{ème} et 4^{ème}), de Montpellier (fourchette haute en 4^{ème}) et de Corse (attribution plancher, mais pour des groupes de 20 élèves), ainsi que, dans l'académie de Dijon, le département de la Nièvre, témoignent d'un effort particulier en faveur de la technologie. Dans l'académie de Reims, en Haute-Marne, l'inspecteur d'académie a alloué 2h par division de 6^{ème} au lieu de 1h30 pour la prochaine rentrée.

A la seconde question, l'utilisation effective des moyens attribués, la réponse qui ressort de l'ensemble des contributions est que, dans leur grande majorité, les collèges procèdent à des dédoublements pour assurer l'enseignement de la technologie ; nombreux sont en effet les enseignants qui estiment qu'il n'est pas sérieusement possible d'assurer l'enseignement de la technologie en classe entière de façon satisfaisante eu égard aux programmes tels qu'ils ont été conçus ; pour cette raison, le parti est souvent pris de privilégier un enseignement par groupe. Sur l'ensemble des niveaux, les élèves sont répartis en groupes de technologie, avec un maximum généralement de 20 élèves par groupe. Ces dédoublements, le plus souvent, s'organisent sur la base de trois groupes de technologie pour deux classes, à l'instar de ce qui est également recommandé en SVT et sciences physiques ; des barrettes sont alors réservées dans l'emploi du temps pour ces trois disciplines, traitées en parallèle. Dans d'autres cas, la

classe est divisée en deux groupes. Enfin, des approches «mixtes» se développent avec une période de l'année en classe entière, suivie de périodes en demi-classe (Dijon), ou encore une alternance sur la base d'une heure en classe entière par semaine et d'un groupe par quinzaine (Paris).

A propos d'un collège du Var, on souligne que, depuis la dernière rentrée, tous les enseignants de technologie travaillent avec un maximum de 18 élèves par groupe ; même effectif de référence dans un collège d'Auxerre pour les élèves de 6^{ème} et 5^{ème}. Dans un collège de la Drôme, l'enseignement de la technologie est assuré par groupes sur l'ensemble des quatre niveaux ; il en est de même dans un collège de Meurthe-et-Moselle où la moyenne des effectifs sur les quatre niveaux «se situe à 18 élèves, ce qui permet de constituer 3 groupes de 6 qui se répartissent dans trois ateliers différents sous la responsabilité d'un enseignant». Dans l'académie de Reims, en Haute-Marne, les chefs d'établissement accroissent le nombre de groupes au fur et à mesure du déroulement de la scolarité ; la proportion d'établissements formant des groupes passe en effet de 58 % en 6^{ème} à 79 % en 3^{ème} ; dans les Ardennes, en revanche, les effectifs étant souvent faibles, 25 % seulement des collèges ont mis en place des groupes. En tout état de cause et plus généralement, l'enseignement en classe entière devient souvent résiduel, comme en témoigne l'évolution constatée dans l'académie de Paris entre 1999 et 2000, où 20 % des cours étaient encore assurés devant une classe entière en 1999, alors que ce pourcentage n'était plus que de 5,5 % en 2000.

b) Sur plusieurs points importants cependant, une extrême variété de situations selon les établissements

- les conditions effectives d'enseignement de la technologie : des différences significatives d'un collège à l'autre, au détriment fréquemment de l'horaire élève

Si le schéma d'organisation pédagogique par groupes, majoritairement répandu par conséquent, entend résoudre ce qui est perçu par les enseignants de technologie comme une contradiction entre les programmes en vigueur, d'un côté, et la notion de *classe*, de l'autre, il est néanmoins plus coûteux évidemment en moyens d'enseignement ; et comme la dotation des collèges, pour ce qui concerne cette discipline, n'est pas calculée sur ces bases, il peut en résulter que les horaires assurés aux élèves ne correspondent pas aux normes prévues. Car les moyens étant octroyés par les services académiques sur la base de la classe entière, les dédoublements envisagés sont, nécessairement, à la charge des établissements. Ces derniers, renvoyés sans doute quelque peu aisément par les autorités académiques au discours de l'institution sur leur autonomie, ne disposent pas en fait de multiples solutions pour financer de tels dédoublements : pour schématiser les deux solutions «extrêmes», on dira qu'ils ont le

choix soit de mobiliser, au profit de l'enseignement de la technologie, la marge de manœuvre limitée dont ils disposent dans l'utilisation de leur DHG, soit de s'en tenir, avec leurs moyens, à l'horaire *professeur* mais au détriment alors, inévitablement, de l'horaire *élève*.

Le rôle du chef d'établissement est à cet égard important, mais il est lui-même conditionné par le degré de motivation et d'implication des enseignants de technologie, d'une part, et, tout autant d'autre part, par les positions adoptées sur ce point par les enseignants des *autres* disciplines, lesquels peuvent également revendiquer, sur la base d'arguments analogues convaincants (SVT, physique, langues vivantes, notamment), le bénéfice de conditions identiques d'enseignement par groupe et non par classe entière. A titre d'illustration sur ce point, indiquons que le rapport faisant suite à la visite d'un collège en Corrèze indique que cet établissement est doté de deux enseignants titulaires et d'un TZR ; cette dotation a permis au principal de dédoubler les classes pour l'enseignement de la technologie, ce qui a eu pour effet de susciter «*une grande jalousie de la part des enseignants des autres disciplines*»...

Dans le collège de Côte-d'Or mentionné précédemment, par exemple, le correspondant académique a relevé que les élèves de 6^{ème} reçoivent tous l'horaire réglementaire de 1h30, l'enseignement étant dispensé en groupes de 20 élèves environ, soit 8 groupes pour 6 divisions ; au niveau 5^{ème}, de même, les élèves reçoivent tous l'horaire plancher de 1h30, l'enseignement étant dispensé par groupes de 18 élèves environ, soit 9 groupes pour 7 divisions ; au niveau 4^{ème}, si les élèves travaillent en divisions complètes (23 ou 24 élèves), 16 d'entre eux, issus des diverses divisions et tous volontaires, suivent l'option *Nouvelles technologies appliquées* (NTA) de 2h, soit au total 3h30 de technologie par semaine. S'agissant de la classe de 3^{ème}, cet établissement compte parmi les 10 collèges du département ayant sollicité auprès de l'inspection académique une dérogation visant à assurer un enseignement de 1h30 en groupes de 18 élèves au lieu de 2h en division complète ; les élèves ne reçoivent donc pas l'horaire réglementaire ; néanmoins, ceux d'entre eux qui ont bénéficié de l'option NTA en 4^{ème} ont la possibilité de suivre une option «*TICE*» d'une heure hebdomadaire. Au total, il apparaît par conséquent que les moyens que ce collège consacre à l'enseignement de la technologie dépassent le strict calcul des horaires planchers réglementaires sur la base de classes entières. Il en est de même dans le collège du Loiret évoqué plus haut où les options NTA et *technologie* sont proposées en 4^{ème} et en 3^{ème}, et où les enseignements sont dispensés par groupes allégés, aux différents niveaux, mais en conformité avec les horaires réglementaires.

Dans le collège du Bas-Rhin mentionné précédemment, les 4 professeurs de technologie estiment que, eu égard aux aspects pédagogiques ainsi qu'aux locaux actuellement disponibles dans leur établissement pour leur discipline, il est indispensable d'assurer cet

enseignement par groupes et non pas par classes entières ; en l'espèce, il en résulte que, au niveau 6^{ème}, les deux tiers de l'horaire seulement sont assurés, soit 1 heure par semaine, les enseignants ne pouvant en conséquence aborder la construction électronique ; au niveau 5^{ème}, les 3/5^{èmes} de l'horaire sont assurés, soit 1 heure par semaine ; au niveau 4^{ème}, les 3/5^{èmes} également de l'horaire sont assurés, soit seulement 1 heure par semaine ; le niveau 3^{ème} est finalement le seul pour lequel la pratique suivie dans ce collège est en phase avec l'horaire demandé par les textes, soit 2 h par semaine. Dans un collège de la Nièvre, la situation est exactement inverse : les enseignements de technologie sont assurés conformément aux horaires réglementaires à une exception près, 1h30 en classe de 3^{ème} au lieu de 2 h, cette situation résultant d'un choix de l'équipe pédagogique de prévoir un horaire unifié sur les quatre niveaux, soit 1h30, en privilégiant un enseignement par groupes de 20 élèves environ.

Dans l'académie de Bordeaux, un sondage effectué sur un échantillon de 149 collèges révèle de grandes disparités entre les établissements concernés, y compris au sein d'un même département :

	<i>Classe entière</i>	<i>Groupes allégés</i>	<i>Horaire partiel</i>	<i>Indéterminé</i>	<i>Total</i>
<i>Dordogne</i>	14	3	3	1	21
<i>Gironde</i>	17	25	12	8	62
<i>Landes</i>	10	1	2	1	14
<i>Lot-et-Garonne</i>	14	4	5	0	23
<i>Pyrénées-Atlantiques</i>	16	7	3	3	29
<i>Total</i>	71	40	25	13	149
<i>%</i>	47.7 %	26.8 %	16.8 %	8.7 %	100 %

En définitive, l'état des lieux que les services, dans cette académie, ont eu le mérite d'être capables de mettre en lumière sur la base d'un échantillon significatif de collèges fait ressortir que «*le succès de l'enseignement de la technologie dépendrait avant tout de l'existence d'une équipe d'enseignants dynamiques et bien formés, ayant conscience de l'utilité de cet enseignement et sachant demander les moyens nécessaires en heures et en matériels*».

Si, pour ce qui concerne les moyens consacrés effectivement dans les collèges à l'enseignement de cette discipline, on considère aussi les horaires ventilés dans les TRMD, on constate qu'ils sont généralement supérieurs aux besoins calculés par les services académiques : dans les Alpes-de-Haute-Provence, 694 h ventilées pour 474 h de besoins théoriques, en Saône-et-Loire 2107,75 h dans les TRMD pour 1846,5 h octroyées, ou encore

dans le Haut-Rhin qui fait état d'un potentiel utilisé de 3890 heures contre des besoins estimés à 3679,5 heures. Pour autant, il ressort des différentes contributions que la technologie et les conditions de son enseignement ne constituent pas forcément une priorité pour les établissements ; dans l'académie de Limoges, les services rectoraux ont pu comparer, pour les collèges de l'académie, les moyens réellement alloués à la technologie aux besoins théoriques résultant de l'application des horaires réglementaires : si les élèves de 6^{ème} et 5^{ème} recevaient plus que la norme, c'était néanmoins au détriment de ceux de 4^{ème} (7,5 % constaté, contre 10 % théorique) comme de 3^{ème} (9 % contre 11,9 %). Il arrive aussi, lorsque le choix est fait de dédoubler une classe, que le demi-groupe qui n'a pas cours de technologie se retrouve en salle de permanence (Versailles) ; dans cette académie, les horaires réglementaires ne sont pas appliqués dans près de 20 % des établissements bien qu'il n'y ait pas de dédoublement, et moins de 40 % des collèges respectent les horaires plancher, avec ou sans dédoublement (25 % en 3^{ème}). Un même phénomène s'observe dans la plupart des académies avec plus ou moins d'ampleur : c'est le cas, notamment, à Créteil pour 17 % d'élèves, à Grenoble, Lyon, Nancy-Metz et Poitiers où 20 % des collèges sont concernés, ainsi qu'à Rennes dans le département du Morbihan.

- un enseignement particulièrement tributaire des compétences des enseignants ou d'éléments circonstanciels

+ des compétences très variables parmi les enseignants

Les conditions effectives d'enseignement de la technologie apparaissent largement tributaires de divers facteurs dont, en premier lieu, les compétences dont disposent les établissements ; or celles-ci sont très variables, le vivier de personnels enseignants étant constitué, schématiquement :

- à 50 % par des anciens PEGC Voie 13, des instituteurs spécialisés, de classe de transition, de CPPN..., généralement âgés et qui ont eu à faire face, avec courage mais aussi avec plus ou moins de bonheur, à plusieurs recyclages complets ;
- à 50 % de titulaires du CAPES ou CAPET de technologie², plus jeunes, avec un bagage de départ beaucoup plus conséquent et qui ont reçu une formation plus adaptée aux rapides évolutions technologiques.

Ces origines contrastées se traduisent souvent par des approches différentes, voire opposées, au sein des établissements et des intégrations plus ou moins faciles dans les équipes éducatives.

² ce corps des certifiés comprend aussi des candidats issus du concours interne, qui rénovent naturellement moins l'enseignement de la discipline que les néo-titulaires reçus au concours externe.

Dans un collège du Cantal, les 4 enseignants de technologie (2 PEGC Voie 13 et 2 certifiés) n'œuvrent pas véritablement en équipe ; certes consciencieuses et de bonne volonté, les deux PEGC ont été recrutées et formées pour enseigner l'éducation manuelle et technique plutôt que les nouveaux programmes de technologie ; bien que ne se sentant pas à l'aise, elles répugnent néanmoins à suivre des stages de formation, maîtrisent mal les matériels et l'informatique, et elles éprouvent des difficultés pour organiser le travail des élèves en autonomie ; c'est sur l'un des certifiés, qui connaît bien les matériels, que reposent les groupes NTA de même que l'option *technologie*. Tout en se gardant de généralisations hâtives, l'inspecteur estime cependant que cette situation n'est aucunement spécifique à ce collège et que se présentent, ailleurs, des difficultés analogues : formation insuffisante de personnels recrutés à l'origine pour enseigner une discipline bien différente, dichotomie entre PEGC et certifiés, intervention de facteurs personnels (plus ou moins de dynamisme, de charisme, ou encore d'adaptabilité, etc) ; à l'évidence, note-t-il, *«la qualité de l'enseignant détermine pour une large part la place de la discipline et son apport pour l'élève»*, outre l'incidence de *«l'intérêt manifesté par le chef d'établissement»*, comme c'est précisément le cas pour ce collège.

Dans le collège du Var mentionné précédemment, le corps enseignant pour la technologie comprend 3 certifiés âgés de moins de 40 ans et 2 PEGC Voie 13 de plus de 50 ans ; même si une différence d'âge ne peut certes être regardée comme *le* facteur d'explication d'évolutions constatées, le rapport de visite de cet établissement expose cependant que *«l'arrivée des certifiés a modifié «la donne» et redynamisé le secteur»* ; à présent en effet, les professeurs de technologie *«jouent un rôle important au sein de la commission informatique de l'établissement ; l'un des PEGC est responsable des deux dispositifs de soutien (4^{ème} AS et 3^{ème} I) ; il contrôle les stages et assure, de l'avis général, la réussite des élèves ; l'un des certifiés est porteur du projet concernant l'utilisation de l'Internet, pour lequel il a participé à l'installation du réseau, implanté une salle EAO et contribué à la formation de ses collègues pendant des absences des élèves pour des voyages divers»*.

Dans un petit collège du Cantal, on a constaté une situation analogue : jusqu'à la dernière rentrée, l'enseignement de la technologie reposait sur une PEGC Voie 13 qui assurait également un enseignement artistique ; elle maîtrisait imparfaitement les programmes de la discipline et l'utilisation de l'informatique et, bien qu'ayant bénéficié à l'instigation de l'IPR d'un stage de formation, mais sans résultat probant, elle mettait en œuvre une pédagogie dépassée ; le principal, que cette situation préoccupait, a obtenu en septembre dernier du rectorat la nomination d'un TZR très compétent et dynamique dont l'arrivée a coïncidé, à quelques semaines près, avec l'installation en juin 2001 d'une salle informatique au titre de l'opération *«Cyber - Cantal»* financée par le département avec une participation de l'établissement ; partageant son service avec sa collègue PEGC, cet enseignant a su donner depuis, avec l'appui du chef d'établissement, une impulsion générale à l'enseignement de la

technologie, quand bien même ce progrès apparaît précaire puisqu'il dépend du maintien dans le collège de ce professeur affecté à titre provisoire. On a observé une situation comparable dans un collège de Corrèze, les deux anciens PEGC n'hésitant pas à affirmer que «*c'est le jeune TZR qui est l'élément moteur de la discipline*» au sein de cet établissement ; eux-mêmes estiment avoir été très «*maltraités*» au cours de leur carrière, regrettant l'accumulation ces dernières années de plusieurs formations (en bois, en couture, en dessin technique, en cuisine) qui se sont avérées aussi lourdes (6 mois ou tous les vendredis pendant un an) qu'inutiles ; ayant dû sans cesse faire évoluer leur manière d'enseigner et s'adapter à des programmes en perpétuel changement et très éloignés de leur formation initiale, ils disent comprendre «*la fuite de nombre de leurs collègues vers la documentation ou des postes de chef de travaux*».

Dans le collège du Loiret mentionné auparavant, le correspondant académique a constaté que les enseignants de technologie ont des profils variés (deux certifiés et deux PEGC), mais qu'ils travaillent néanmoins en équipe et de manière très soudée ; la diversité de l'équipe, le dynamisme de ses membres, le rôle de l'un d'entre eux comme «*ambassadeur TICE*», représentent autant d'éléments d'explication d'un travail qui paraît exemplaire et novateur pour l'enseignement de la technologie, outre le fait qu'une bonne liaison est assurée avec le CDI. Dans un collège de Carcassonne, on a relevé que le professeur de technologie intervenant au niveau de la classe de 3^{ème} pilote par ailleurs le dispositif des stages en entreprise en coordination avec ses collègues des autres disciplines intervenant à ce niveau : préparation des stages, information des familles, listes d'entreprises, conventions de stages, visites pendant les stages, rédaction du rapport comme support d'utilisation de l'informatique, et correction de ces rapports ; il effectue également un bilan détaillé de l'évaluation des stages par les entreprises et les élèves. Dans le premier collège du Cantal cité plus haut, si la technologie figure en bonne place dans le projet d'établissement, son implication est en réalité limitée : on note en particulier qu'aucun des 4 enseignants de technologie n'exerce la responsabilité de professeur principal ; quant à l'informatique, sans doute occupe-t-elle dans cet établissement une place importante dans les dispositifs d'aide et de soutien, mais à l'initiative des enseignants des disciplines concernées par ces actions de soutien et non pas des enseignants de technologie ; le club informatique est animé par un aide-éducateur et les enseignants de technologie n'y jouent aucun rôle.

Dans d'autres contributions, on évoque de façon plus générale des PEGC qui, ici, «*baissent les bras*», ce qui n'incite pas les chefs d'établissement à demander des moyens (Bordeaux), là un corps professoral «*désabusé, voire fatigué*» (Créteil), ou encore «*l'attitude passive*» de certains professeurs (Rouen) ; cette dernière académie est confrontée depuis peu à une pénurie de personnels qui risque de s'accroître à la prochaine rentrée avec une trentaine de départs à la retraite, le mouvement inter-académique pouvant difficilement couvrir la totalité de ces départs. Dans l'académie de Reims, la proportion relative de PEGC apparaît plus forte dans les départements défavorisés. Ce paysage assez hétérogène par conséquent est

finement résumé dans le témoignage du nouvel IA-IPR de la spécialité de l'académie de Corse qui distingue «*d'une part des professeurs qui, faute de bases suffisantes, éprouvent des difficultés pour enseigner la technologie moderne, d'autre part des professeurs isolés qui dispensent un enseignement d'abord et avant tout très éloigné des programmes, enfin des professeurs très affûtés qui assurent un enseignement d'excellente qualité, en s'appuyant de manière remarquable sur des activités du monde industriel et économique pour mettre en évidence les connaissances*». Mais ce paysage hétérogène n'est évidemment pas sans conséquences : il en résulte en effet des implications fort variables d'un collègue à un autre, d'un département à un autre, de même que d'une académie à une autre : ici, les professeurs de technologie fonctionnent largement en autarcie (Nice), ailleurs un grand nombre s'investissent fortement au service d'activités transversales et constituent un des leviers du projet d'établissement (Créteil, Dijon).

Il convient d'ajouter aussi que la variabilité des profils d'enseignants est encore plus marquée si l'encadrement pédagogique de la discipline par les corps d'inspection a connu des problèmes circonstanciels, un taux de rotation élevé des IA-IPR par exemple : c'est notamment le cas pour ce qui concerne l'académie de Strasbourg où 8 inspecteurs se sont occupé de la technologie sur la période des trois années scolaires 1998-2001 ; en septembre 2001, deux nouveaux inspecteurs ont été nommés, qui ont des attaches personnelles dans la région et qui ont donc vocation, en principe, à demeurer plus longtemps dans l'académie ; mais un tel taux de rotation n'a pas été sans conséquences sur l'animation pédagogique de la discipline auprès des enseignants ; les deux «*centres de ressources*» avaient été fermés et, à leur arrivée, les nouveaux inspecteurs ont jugé indispensable de procéder prioritairement à un «*état des lieux*» de l'enseignement de la technologie dans les collèges de leur ressort.

+ l'incidence possible d'autres facteurs circonstanciels

Outre le facteur «*ressources humaines*» et compétences des personnels, d'autres éléments peuvent, selon les circonstances, rejaillir directement sur les conditions effectives d'enseignement de la technologie. On mentionnera notamment à cet égard les équipements dont disposent réellement les établissements et l'état général des installations ; car si l'on a souligné précédemment que, dans l'ensemble, les locaux et les équipements disponibles avaient été sensiblement améliorés par les départements, des situations quelque peu, voire nettement, défavorables subsistent encore cependant.

«*Assurer l'enseignement selon les horaires réglementaires et avec des personnels qualifiés ne suffit pas : quelle peut être la valeur d'un enseignement organisé avec du matériel dont tout le monde s'accorde à estimer qu'il est dépassé ? Enseignement de la technologie ou de l'histoire de la technologie ?...*» s'interroge à juste titre un inspecteur dans son rapport de visite d'un collège de Châteauroux. A propos d'un collège du département du Nord,

l'inspectrice insiste aussi sur l'état, globalement défavorable, des installations de cet établissement : équipement informatique insuffisant, vétusté des bâtiments, manque d'entretien des locaux et problèmes de sécurité. Dans un autre collège de la même académie situé dans le Pas-de-Calais, les élèves, comme leurs parents, regrettent que l'informatique ne soit pas plus développée au sein de cet établissement parce que *«les ordinateurs sont trop vieux et souvent en panne»*. A propos d'un collège du Val-de-Marne visité par l'IGAENR et l'IGEN au titre de l'évaluation des conditions d'enseignement menée dans l'académie de Créteil, les deux inspecteurs notent à la date de leur visite, janvier 2002, que *«la salle de technologie est, pour l'instant, en travaux. Les cours se déroulent donc depuis la rentrée dans une salle banalisée. Les ordinateurs sont stockés à la cave. Vu le retard constaté dans les travaux, il n'est pas sûr que les élèves pourront approcher d'un ordinateur avant la fin de l'année scolaire»*. Dans les Ardennes, les locaux et équipements disponibles varient encore selon les collèges, les situations allant d'anciens ateliers réaménagés à de véritables salles de technologie. Dans l'académie de Strasbourg, les inspecteurs pédagogiques chargés de la spécialité exposent que les modules relatifs aux automatismes ne sont pas assurés dans un tiers des collèges du Bas-Rhin parce que les enseignants ne disposent pas, pour le moment, des matériels appropriés.

Des constats analogues dans la partie sud du territoire : dans un collège de Perpignan, dans les Pyrénées-Orientales, la technologie n'avait jamais fait l'objet de rénovation de ses programmes ni de ses équipements depuis l'origine et cet établissement, notent les inspecteurs à la date de leur visite (octobre 2001), *«en est encore, du point de vue de ces équipements, à l'ère de l'EMT ! »*, en précisant qu'une salle est équipée de *«13 anciens micro-ordinateurs hérités d'une cession»* faite par un lycée, ceux-ci datant *«de plus de 15 ans»* ; quant aux logiciels, *«ils fonctionnent encore sous DOS ! »* ; *«toutefois»*, ajoute le rapport, *«à la suite de la mobilisation des enseignants l'an dernier, le collège a pu obtenir du Conseil général une enveloppe de 330.000 F pour l'achat de matériel permettant d'intégrer l'informatique et les automatismes dans l'enseignement de la technologie, ainsi que pour la restructuration des locaux»*. Dans le collège de l'Aude évoqué plus haut, le problème majeur auquel est confronté l'enseignement de la technologie tient à la vétusté des équipements qui ne permet pas de suivre le programme : absence de maquettes pour les manipulations en automatisme, absence de machines à commande numérique, d'où une impossibilité de faire de la conception par ordinateur ; pour ce qui concerne la fabrication mécanique, les fraiseuses, perceuses, tours étaient aux normes de sécurité il y a trois ans, mais ils ne le sont plus à présent par rapport aux programmes ; quant à la salle informatique, celle-ci n'est équipée que d'ordinateurs 486 de récupération qui ne peuvent être connectés à Internet, le CDI ne disposant lui-même que de 7 postes informatiques ; même si l'équipe d'enseignants de technologie apparaît dynamique, cette discipline souffre ici (de même que d'autres secteurs de l'établissement d'ailleurs) d'équipements désuets et visiblement inadaptes aux ambitions affichées par les directives ministérielles. Dans un collège de

Biarritz, l'équipement informatique est apparu comme «*très en retard*» ; dans un établissement voisin de la même ville à propos duquel l'inspectrice note que «*la mise en œuvre des dispositions de la réforme du collège est réduite à sa plus simple expression*», si le parc disponible de 30 micro-ordinateurs «*couvre largement les besoins pédagogiques*», c'est parce que «*le matériel est, de l'avis du principal, peu utilisé par les enseignants des disciplines autres que technologiques*».

Certains inspecteurs ont constaté par conséquent que des locaux demeuraient parfois inadaptés (Paris), et que les équipements utilisés étaient encore fréquemment soit obsolètes, soit non conformes (Créteil, Grenoble). Dans le département de la Creuse, les deux tiers du parc de micro-ordinateurs sont obsolètes ; le parc de ces matériels s'est développé d'une façon assez anarchique, les marques, puissances, et logiciels apparaissant très disparates. Des retards ont également été constatés en ce domaine dans les départements de l'Aude et des Pyrénées-Orientales ; dans le Lot enfin, il est fait état d'un «*dénuement dramatique*».

- un développement aléatoire des groupes NTA en 4^{ème} et des classes de 3^{ème} à option technologie

S'agissant de la mise en place des groupes «*nouvelles technologies appliquées*» en 4^{ème}, les observations sur le terrain indiquent qu'elle repose, dans la plupart des cas, sur l'initiative des chefs d'établissement. Il en résulte un caractère relativement aléatoire de ces groupes NTA, qui paraît assez bien illustré par les constatations effectuées dans un collège situé dans le Pas-de-Calais mentionné plus haut : l'option NTA est certes assurée en 4^{ème}, mais la vétusté du parc de micro-ordinateurs, d'une part, le fait, d'autre part, qu'elle soit dispensée en même temps que le latin et interdite, par conséquence directe, aux élèves suivant cet enseignement sont d'autant moins de nature, aux dires des élèves et des parents d'élèves, à attirer les collégiens vers cette option que les deux enseignants concernés frappent plutôt par leur «*manque d'investissement en la matière*» ; sur un total de 97 élèves pour ce niveau, l'option ne concerne que 13 d'entre eux, leur point de vue à cet égard étant particulièrement clair : «*en NTA, on ne fait rien*», exposent-ils. Dans un autre collège, dans le Bas-Rhin, les groupes NTA ont effectivement fonctionné durant trois années ; mais les inspecteurs ont constaté qu'ils avaient été supprimés depuis la dernière rentrée au motif – peu convaincant – d'après ce qu'indiquent les enseignants, selon lequel «*la dotation disponible en moyens d'enseignement n'a pas permis de continuer*».

Pour ce qui concerne l'option *technologie* en 3^{ème}, sa mise en place repose là aussi, généralement, sur l'initiative des chefs d'établissement ; dans l'académie de Nice, au demeurant, cette option n'est ouverte, précisément, qu'à la seule initiative des établissements, lesquels doivent prendre les moyens sur leur DGH ; comme *politique*, c'est évidemment un peu court... La prépondérance de l'initiative des établissements génère en conséquence des situations dans l'ensemble très diverses selon les collèges et d'un

département à l'autre au sein des académies. La taille elle-même des collèges joue aussi pour le développement de ces options technologiques en 4^{ème} et en 3^{ème}, soit comme élément favorable, soit au contraire comme élément défavorable : dans les collèges de taille importante, la DHG permet en effet plus aisément de dégager des marges de manœuvre finançant, notamment, parmi divers dispositifs pédagogiques, la mise en place de ces options. On a constaté, à l'inverse, dans un petit collège du Cantal de caractère semi-rural, que la taille de cet établissement (132 élèves) ne lui permet pas de mettre en place un groupe de NTA en 4^{ème} et pas davantage une 3^{ème} à option technologique ; il n'est pas autrement surprenant de relever ici que la technologie n'occupe aucune place particulière, le projet d'établissement ne la mentionnant d'ailleurs aucunement, ni ne l'associant à aucune des activités pluridisciplinaires ; ce petit collège apparaît au demeurant assez représentatif de la moyenne des 23 collèges du Cantal, dont les possibilités de diversifier et d'élargir leur offre de formation sont souvent réduites ; de fait, dans ce département, un seul collège, celui situé à Aurillac – le plus gros collège du Cantal - assure finalement l'option *technologie* en 3^{ème} et 3 collèges seulement organisent des groupes de NTA en 4^{ème}. Dans un département limitrophe de l'académie de Limoges, la Corrèze, l'option *technologie* en 3^{ème} est pratiquée dans 18 collèges sur les 24 de ce département ; le nombre de classes concernées par cette option a fortement augmenté en 2001 : 14 classes pour un effectif de 248 élèves, contre 7,5 classes pour 154 élèves en 1999 ; ce développement de l'option *technologie* en 3^{ème} a pu être réalisé grâce au redéploiement des moyens consacrés à la 4^{ème} d'aide et de soutien.

Plus au sud, dans l'académie de Toulouse, le département de l'Ariège affiche une politique volontariste impulsée dans ce domaine par l'inspecteur d'académie, avec l'ouverture systématique de cette option dans les quinze collèges, assortie de l'attribution de moyens supplémentaires (3 h par groupe de 20 élèves) ; mais, dans la même académie, si l'Ariège attire 35 % des élèves de 3^e en option technologique, ils ne sont que 3 % en Haute-Garonne et 4 % dans le Gers ou le Lot. A l'autre extrémité du territoire, dans l'académie de Lille, l'option *technologie*, développée sur la base du volontariat des équipes pédagogiques, concerne 42 % des collèges (134 sur 332), avec une certaine liberté laissée aux établissements quant aux appellations et profils d'élèves : option *technologie*, valence *technologie*, (avec plusieurs options : *normale*, *approfondissement*, *remédiation*, ou encore *excellence*). L'académie de Lyon compte, elle, 50 classes accueillant 770 élèves, avec un développement marqué dans l'Ain (307 élèves) ; l'enseignement privé s'y intéresse également fortement puisque l'option y concerne 409 élèves. En Seine-Maritime, la progression est sensible (39 collèges sur 111 en 1999, avec 629 élèves, soit 4,5 % des effectifs, 50 collèges en 2001, avec 897 élèves, soit 6,5 %) ; on note, dans cette même académie de Rouen, une légère entorse à la réglementation avec 3 h / classe + 2 h / groupe, au lieu de 2 + 3. Dans la Saône-et-Loire, les groupes de NTA et l'option *technologie* en 3^{ème} font l'objet de projets de la part des collèges ; c'est ensuite l'inspection académique qui prend la décision après avis d'une commission départementale comprenant trois principaux

et l'IPR ; dans un département voisin de la même académie, la Nièvre, l'initiative appartient également aux établissements, mais l'inspection académique décide, elle aussi, sans pour autant que l'on puisse dire que, comme en Saône-et-Loire, ces décisions relèvent vraiment d'une politique départementale affichée. Dans l'Hérault, l'option *technologie* en 3^{ème} a peu de succès : déjà faiblement développée en 2000-2001, avec 186 élèves dans 11 établissements sur un total de 71 collèges, elle a encore régressé en 2001-2002 avec seulement 146 élèves dans 8 collèges.

1.2. Les différentes questions soulevées par les observations effectuées dans les collèges

1.2.1. De multiples intervenants dans les processus de décision

a) le point de vue des élèves et de leurs parents : une «voix au chapitre» ?

Les «*finalités et objectifs de formation*», tels qu'ils ont été spécifiés notamment pour la classe de 6^{ème}, insistent clairement sur le fait que «*la technologie doit permettre aux élèves d'apprendre à utiliser un langage technique de façon rigoureuse, faire des choix, mobiliser toutes leurs connaissances pour résoudre un problème, utiliser rationnellement les équipements (règles de sécurité et ergonomie), envisager l'évolution des techniques, faire un parallèle entre le collège et l'entreprise, avoir une attitude critique par rapport au monde technique. Elle s'insère dans l'enseignement au collège en favorisant la maîtrise de la langue française (utilisation des différents registres de langages : technique, usuel..., élaboration et décodage de textes à l'aide de l'outil informatique), en participant à l'éducation à la citoyenneté (développement de l'esprit critique, formation du consommateur), en développant la démarche d'observation et de fabrication utilisée également pour les sciences de la vie et de la terre*». S'agissant du contenu des enseignements, un point à considérer à l'occasion des visites de collèges a consisté précisément à se demander quel est le point de vue exprimé par les élèves eux-mêmes sur ce qu'ils font effectivement dans le cadre de l'enseignement de la «*technologie*» ; la question, à cet égard, est bien celle de savoir *si*, et dans l'affirmative ou la négative *pourquoi*, l'enseignement de cette discipline est apprécié par les élèves ; ne sont-ils pas les premiers intéressés ?

- quelle perception par les élèves des contenus et quelle part réelle de «choix» pour les options technologiques ?

+ le côté concret de cet enseignement : un élément apprécié par les élèves

A écouter, entre autres, les délégués des élèves du collège du Bas-Rhin évoqué précédemment, on perçoit bien que le côté concret de la technologie ressort justement comme un élément qui satisfait les élèves et qui mobilise tout spécialement leur intérêt dans cet enseignement ; en atteste d'ailleurs le regret exprimé par des élèves de sixième du même établissement à propos de la division - discutable - de l'année scolaire en deux périodes que les enseignants ont ici introduite : une première période pendant laquelle les élèves sont amenés à réaliser une horloge, travail qui les motive, et un second semestre pendant lequel la part d'enseignement théorique est nettement plus importante : *«on écrit, on écrit, ...»*, indiquent-ils, voulant dire par ces mots qu'ils préféreraient à cette alternance entre deux semestres ainsi différenciés un meilleur équilibre, tout au long de l'année scolaire, entre des notions théoriques, d'une part, et les aspects pratiques, d'autre part, ceux-ci mobilisant plus aisément leur attention. Les délégués élèves d'un collège de Limoges ont exprimé également leur intérêt pour la manipulation d'instruments, d'outils ou d'objets qu'offre l'enseignement de la technologie, mais, note l'inspecteur, *«sans y voir véritablement une opportunité pour une orientation ou une formation ultérieure dans le domaine technologique ou professionnel»*. Dans un collège de Corrèze, les élèves ont exposé à l'inspecteur à propos plus spécialement de l'option *technologie* en 3^{ème} que c'était surtout par l'informatique qu'ils étaient attirés, mettant en avant la nécessité pour eux de maîtriser l'outil informatique dans leur projet personnel. D'autres élèves encore exposent un point de vue plus critique à l'égard du contenu réel des enseignements dispensés : *« grâce à l'enseignement de la technologie au collège, j'aurai au moins appris à faire une soudure ! »*, indique notamment et sans hésitation une lycéenne ; *«mais»*, ajoute-t-elle, *«c'est la physique qui m'aura permis de comprendre la technologie...»*.

L'enracinement dans le concret, la plupart des professeurs de technologie savent pertinemment qu'il représente un élément certainement clé de leur discipline et que leurs élèves en ont indiscutablement besoin : évoquant les compétences à développer auprès des élèves, les enseignants du collège du Bas-Rhin insistent justement sur le fait que *«des applications pratiques demeurent indispensables»*, ajoutant qu'ils ne *«croient pas au tout virtuel parce qu'il importe que les élèves prennent contact avec la réalité»* ; l'équipe des professeurs de technologie de cet établissement souligne l'importance de cet enracinement dans le réel, d'autant plus nécessaire à son avis que, *«en raison d'évolutions de notre société et de la place qu'y occupe aujourd'hui le virtuel, les enfants sont de plus en plus naïfs»* ; *«pourtant»*, estiment-ils pour le regretter, *«les programmes de notre discipline font une place de plus en plus large à des éléments théoriques...»*. Ici ou là, la question de

l'adéquation des programmes paraît donc soulevée à travers les points de vue ou interrogations exprimés par les interlocuteurs rencontrés par les inspecteurs, notamment les élèves, outre, plus largement, celle du rôle global que joue (ou que peut jouer) cette discipline dans l'éducation à l'orientation et à la citoyenneté.

A propos du caractère «concret» de la technologie, mentionnons également ici qu'il se traduit par la fabrication d'objets confectionnés par les élèves dont la «vente» peut poser problème : on signale, par exemple, la réticence de plus en plus grande des parents des élèves d'un collège de l'Yonne, au nom de la gratuité de l'enseignement public, à «acheter» ces objets confectionnés, «vendus» en l'espèce entre 15 et 50 F. Divers autres échos viennent confirmer que, ici et là, une contribution est sollicitée de la part des familles, parfois dès la rentrée scolaire, «contribution» qui pose effectivement problème au regard du respect du principe – pourtant rappelé avec force ces dernières années – de gratuité de l'enseignement public.

+ les options technologiques : un choix plus ou moins «orienté»

La question de savoir quelle attention est portée à l'expression des élèves se pose aussi, naturellement, pour ce qui concerne le choix des NTA en 4^{ème} et de l'option *technologie* en 3^{ème} : les élèves sont-ils en effet «résolument orientés» vers ces options, ou expriment-ils un souhait en ce sens ?

La réponse à cette interrogation dépend largement, semble-t-il, de la conception elle-même que les enseignants et la direction d'un collège donné ont réellement de ces options technologiques, et donc du public scolaire auquel elles sont destinées : schématiquement, des élèves plutôt en difficulté, ou un choix valorisant ? C'est précisément ce qu'un inspecteur souligne à propos de l'option *technologie* dans les collèges de Saône-et-Loire et de la Nièvre : l'option recrute en effet les deux profils d'élèves, ce qui apparaît déterminant étant les choix effectués par les collèges, notamment dans le cadre de leurs projets d'établissement. En fait, le vivier des classes de 3^{ème} à option *technologie*, plus spécialement, est généralement varié, dans l'esprit des directives données par la DESCO. Elles sont alimentées soit par des élèves en situation de remédiation, reproduisant ainsi le profil le plus fréquent des anciennes classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques, soit par des élèves fort motivés, ouverts à la dimension technologique et qui conservent parallèlement leur LV2, afin de préserver leur choix d'orientation en fin de 3^{ème}.

Dans le collège du Loiret cité antérieurement, l'affectation des élèves dans les classes de 4^{ème}, option NTA, et 3^{ème} avec option *technologie* s'effectue selon les conditions habituelles : propositions d'affectation en conseil de classe, en liaison avec les équipes et sur la base des résultats scolaires, en particulier en français et en mathématiques, mais en

dialoguant avec les parents des élèves. En Corrèze, une principale organise des réunions parents-professeurs afin de bien faire passer le message que l'option technologique en 3^{ème} est «*une option ouverte*». Pour ce qui concerne le collège du Var évoqué précédemment, on distingue clairement le cas de la 3^{ème} d'insertion, pour laquelle 6 heures de technologie ont été prévues, de l'option *technologie* : sur l'ensemble des 10 divisions de 3^{ème} de ce collège, elle est assurée à un effectif restreint de 14 élèves seulement, «*triés sur le volet*» souligne l'inspectrice, sur la base principalement d'une «*lettre de motivation*», ces élèves gardant la LV2. Dans un autre collège du même département, le choix de l'option *technologie* en 3^{ème} s'avère en fait incompatible tout simplement avec les options latin, grec et italien, cette incompatibilité résultant, d'après le principal, de l'amplitude horaire de la journée, très dépendante du ramassage scolaire ; les élèves ont indiqué qu'ils regrettaient le manque d'information en 5^{ème}, au moment d'effectuer leur choix.

Dans le département de la Creuse, on a noté que l'ensemble des collèges proposaient la LV2 à l'emploi du temps des classes à option *technologie* ; 2 élèves seulement ont refusé de suivre les cours de LV2 ; dans ce même département, on note que le choix de cette option est fortement connoté selon qu'il s'agit de filles ou de garçons, à la différence de ce que l'on observe pour le choix de la LV2 : 155 garçons (82 %) suivent l'option *technologie*, mais seulement 34 filles (18 %) ; ce clivage, on l'aperçoit, préfigure d'autres clivages : choix de l'option TSA, orientation vers STI, clivages entre les formations professionnelles tertiaires et industrielles. L'académie de Lille, pour sa part, a ouvert les NTA en 4^{ème} et l'option *technologie* en 3^{ème} aussi bien à la remédiation qu'à l'excellence, mais sans différenciation en 3^{ème}, tous les élèves conservant la LV2.

- des parcours scolaires au collège lisibles pour les parents d'élèves et les élèves ?

A propos d'un collège du Loir-et-Cher, le rapport de visite de l'établissement mentionne que le principal a remis aux familles en fin de 5^{ème}, à la rentrée 1999, un document leur expliquant les objectifs de la mise en place de l'option NTA : «*cet enseignement concerne les élèves ayant eu des difficultés en 5^{ème}*» et l'option «*reposera sur la réalisation de projets concrets faisant appel à plusieurs disciplines qui veilleront à élaborer une démarche commune en utilisant la micro-informatique*» ; «*le conseil de classe a estimé*», ajoute ce document, «*que votre enfant pourrait être largement aidé par ce dispositif*». Assurément, ce document illustre bien la représentation que l'on se fait, dans cet établissement, de la technologie ; il a le mérite cependant d'éclairer les parents d'élèves.

Mais, de façon plus générale, pour les familles comme pour les élèves, il faut reconnaître que la distinction entre 4^{ème}-3^{ème}, d'une part, et 4^{ème} T-3^{ème} T, d'autre part, était relativement «*lisible*». Aujourd'hui, avec les groupes NTA en 4^{ème}, l'option *technologie* en 3^{ème}, auxquels s'ajoutent les 4^{ème} aide et soutien, les 3^{ème} d'insertion, les 3^{ème} pré-professionnelles, voire

éventuellement des «options TICE», les «parcours diversifiés», les «travaux croisés» ainsi que les «itinéraires de découverte», il faut admettre que les parcours possibles en collège sont devenus d'autant plus complexes que les appellations retenues et la conception des options technologiques en 4^{ème} et 3^{ème} varient dans les académies, les départements et les établissements.

Il est à craindre qu'elles n'accroissent une certaine opacité dans le paysage des classes de ces niveaux, opacité qui finit par dérouter les parents et parfois même les équipes pédagogiques ; «le paysage», selon l'expression d'un IA-IPR, «devient une forêt illisible» pour beaucoup de parents d'élèves, et également d'élèves. Pourtant les familles figurent bien, nous semble-t-il, parmi les «acteurs» intéressés par la place de la technologie, particulièrement pour ce qui concerne les questions d'orientation, sur lesquelles on va revenir ; mais, dans cette perspective, les parents d'élèves parviennent-ils justement à appréhender les différents parcours scolaires au collège ?

b) les personnels enseignants de la discipline : la part de l'investissement personnel et la nécessité, pour l'institution, d'une animation pédagogique

La typologie des enseignants de technologie, qu'il s'agisse de leur origine (anciens PEGC Voie 13, PLP, certifiés...), de leur âge ou encore d'autres facteurs peut, on l'a vu, différer nettement. Cette variété ne rejailit-elle pas, et comment, sur la place que la technologie occupe effectivement dans les établissements et dans la dynamique de l'établissement : participation de ces enseignants aux travaux croisés, aux projets de NTA, aux dispositifs d'aide et de soutien, à l'administration et à la maintenance des réseaux informatiques... ?

- la part de l'investissement personnel et du dynamisme des enseignants de la discipline

De fait, l'enseignement de cette discipline dépend donc en grande partie (cf. 1.2.b) des compétences et du dynamisme des professeurs de technologie : certains, forts d'une réelle capacité d'adaptation, ont pu devenir incontournables pour leurs collègues pour ce qui concerne les travaux à caractère pluridisciplinaire ou l'initiation aux TICE.

Dans le collège du Bas-Rhin mentionné précédemment, on a constaté ainsi que les professeurs de technologie participent à diverses actions au titre de la mise en œuvre du projet de l'établissement : actions thématiques sur l'environnement et la biodiversité, sur l'eau, ainsi que sur les conséquences de l'aménagement du territoire sur les paysages naturels ; certaines actions dans le cadre de classes transplantées ; et des actions dans le domaine informatique, qu'il s'agisse de la formation de leurs collègues à l'utilisation de cet outil, de la navigation sur Internet, ou encore de la création et de la maintenance du site *web*

du collège. La situation est comparable dans un collège de la Nièvre où les deux enseignants de technologie, au-delà de leur discipline, sont engagés dans la vie de l'établissement de diverses façons : activités pluridisciplinaires (travaux croisés, particulièrement), responsabilité de professeur principal pour la 3^{ème} d'insertion, coordination des stages en entreprise des élèves de 3^{ème}, coordination du brevet informatique et Internet (B2i), ateliers scientifiques et voyages scolaires, administration et maintenance du réseau informatique. Et, à propos d'un collège du Tarn-et-Garonne, l'inspecteur souligne le poids important des enseignants de technologie dans le dynamisme de l'établissement, avec la mise en œuvre des diverses modalités de la pédagogie du détour.

Dans d'autres cas en revanche, ainsi qu'on a pu l'observer notamment dans l'académie de Créteil, il semble que l'enseignement de la technologie soit assuré par un corps professoral souvent désabusé ; dans le collège du Val-de-Marne mentionné précédemment et dont les salles de technologie sont bien équipées, les deux membres de l'IGAENR et de l'IGEN se sont interrogés quant à l'utilisation effective des équipements disponibles, parlant à cet égard d'*«un volume horaire inconnu. Des déclarations d'élèves»*, précisent-ils, *«corroborées par l'examen des cahiers de textes, montrent qu'au moins un des professeurs n'utilise pas les ordinateurs. (...) Dans la mesure où chaque professeur de technologie entend faire cours dans «sa propre salle», l'équipement informatique peut rester durablement sous-employé. (...) On peut se demander»*, ajoutent-ils, *«si l'intérêt des collectivités locales ou de l'Etat pour les équipements informatiques et l'usage des TIC est bien relayé par la formation des enseignants toujours fondée, pour l'essentiel, sur le volontariat»*. Dans un collège d'Ille-et-Vilaine, les enseignants de technologie, souligne-t-on, *«semblent découragés»* ; ils perçoivent le manque d'espace, les effectifs de 24 élèves qui leur sont imposés, le manque de sécurité ainsi que l'absence de certaines machines à commande numérique comme autant d'éléments significatifs d'une *«dégradation continue de leurs conditions de travail depuis cinq ans»*. Le rapport faisant suite à la visite d'un collège situé à Limoges, où la technologie n'est pas, en tant que telle, partie prenante de la stratégie pédagogique élaborée par l'établissement, expose une interrogation dont la portée nous semble dépasser le cadre de ce collège : *«cause ou conséquence de cette situation ?»*, se demande en effet l'inspecteur en observant que *«l'équipe enseignante chargée de l'enseignement de la technologie se situe et se vit relativement en marge de l'équipe pédagogique»*.

Dans l'Ariège, l'examen de la situation de trois collèges de taille et de sociologie sensiblement différentes fait apparaître combien le développement de la discipline dépend précisément très largement de l'investissement personnel des enseignants. Ici, c'est une PEGC Voie 13 qui, très impliquée, porte la dynamique de la discipline et des technologies nouvelles dans l'établissement ; ailleurs, dans un collège important, sur cinq enseignants de technologie, les trois certifiés sont certes les plus militants, mais *«restent très classiques»*

aux yeux du principal, qui «*compte sur les parents pour faire bouger les choses...*» ; en outre, cette équipe d'enseignants de technologie a été, jusqu'à l'arrivée il y a trois ans d'une nouvelle direction, reléguée dans les ateliers, situés très à l'écart dans un collège de tradition plutôt élitiste, pour accueillir «*certaines élèves qui n'ont pas leur place au collège*» ; les choses changent actuellement, grâce à la ténacité du nouveau chef d'établissement. Dans un troisième établissement enfin, le responsable de la technologie s'est érigé en spécialiste multimédia ; il travaille seul, sur du matériel obsolète, ce dont il se plaint, mais sans pour autant se donner la peine de proposer à son chef d'établissement un dossier de mise à niveau des équipements, alors que le Conseil général a une écoute attentive dans ce domaine.

Un autre point à examiner, lors des visites d'établissements, a consisté à considérer l'articulation existant entre les enseignants de technologie et les personnes-ressources – documentaliste(s), aide(s)-éducateur(s) – qui, au sein du CDI, se trouvent à la disposition des élèves pour les initier à l'utilisation de l'outil informatique, à la recherche documentaire sur Internet, etc. Cette articulation varie d'un collège à un autre et elle peut aussi varier dans le temps. Dans le collège du Bas-Rhin évoqué plus haut, les enseignants ont ainsi exposé que cette liaison leur était apparue plus facile antérieurement, avec un précédent aide-éducateur ; pour sa part, l'aide-éducatrice actuellement en fonctions, a confirmé que les rapports entre elle et les enseignants de technologie sont pour le moins restreints, quand bien même les micro-ordinateurs installés au CDI ont une liaison en réseau avec ceux des salles de technologie ! D'après ce qu'elle indique de son côté, en dépit de ses disponibilités, les professeurs de technologie ne font pas vraiment appel à la ressource qu'elle représente.

- la nécessité fortement ressentie par les corps d'inspection d'une animation pédagogique

Un autre point examiné dans le cadre de cette enquête a porté sur l'animation pédagogique de la discipline : une telle animation pédagogique est-elle assurée dans les académies ? dans l'affirmative, privilégie-t-elle le niveau académique ou le niveau départemental ? des journées de regroupement pédagogique ont-elles été ou sont-elles organisées à l'intention des enseignants de la discipline ? et quel est éventuellement l'apport, au titre de cette animation pédagogique, de «*centres de ressources*» pour la technologie ?

Les informations recueillies sur ce point amènent en premier lieu à conclure que, en raison même de la variété de profil des enseignants de technologie soulignée précédemment, une telle animation pédagogique apparaît très nécessaire, sinon indispensable. C'est, entre autres, la conviction exprimée par les deux IA-IPR chargés de la discipline pour l'académie de Strasbourg depuis la rentrée 2001 : l'animation pédagogique ayant pâti les années précédentes d'une rotation trop rapide des personnels d'inspection, ils ont fait rapidement le constat d'une discipline s'étant trouvée finalement «*en déshérence*» ; il n'était que temps de

rétablir le contact avec les enseignants et de favoriser de nouveau, avec une approche de travail en réseau, les échanges entre eux et avec eux sur les pratiques pédagogiques. Par «*animation pédagogique*», il faut entendre aussi un volet de formation continue, ne serait-ce que pour faire en sorte que les enseignants sachent utiliser des équipements plus modernes mis à leur disposition.

En règle générale, d'après les observations des inspecteurs, cette animation pédagogique de la discipline apparaît plutôt bien organisée, au niveau des académies, sous la houlette d'un IA-IPR chargé de la coordination. Des équipes de formateurs ont été ici et là mises en place, qui fonctionnent en réseau. Les emplois du temps permettent de dégager une demi-journée par semaine pour des séances de formation (Lille). Cette qualité d'animation est soulignée à Clermont-Ferrand (6 enseignants déchargés partiellement), à Créteil (7 centres de ressources, un groupe de recherche avec publication d'une revue *Médialog...*), à Dijon (consultants départementaux en partie déchargés, groupes disciplinaires de secteurs), à Lille (avec trois pôles de formation continue, et des «*mardis de la technologie*» organisés autour de 12 professeurs dans un collège centre de ressources), à Montpellier (7 IA-IPR, fortement relayés au niveau des bassins, publication d'une «*lettre de la technologie*», 6 journées de formation proposées par an), à Paris (enquête annuelle de l'IA-IPR sur l'organisation de l'enseignement de la discipline), à Poitiers (8 animateurs de secteur), à Rouen (17 professeurs relais, 10 professeurs animateurs, un comité de lecture des productions pédagogiques, réalisation d'un CD-Rom constituant un programme type clefs en main³ dont le succès dépasse l'académie, constitution d'un pôle de compétences TICE, le plus visité de France), en Corse enfin, où il est fait état d'une bonne mutualisation des compétences et d'une formation bien organisée en réseau. Dans l'académie de Limoges, cependant, il semble que la formation continue soit d'un niveau manifestement moyen ; elle est jugée «*insuffisante*» par les professeurs qui n'ont pas de formation de base initiale en informatique et en électronique et «*de mauvaise qualité*» par ceux qui ont une formation de base élevée ; tous estiment que l'évolution constante et rapide des nouvelles technologies (logiciels, matériels, etc) nécessite assurément une formation continue qui soit «*performante*».

c) les chefs d'établissement : privilégier et, dans l'affirmative, jusqu'où l'enseignement de la technologie ?

Au-delà de la part que la technologie occupe dans le TRMD de tel ou tel collège, l'une des questions qui se posent est celle de l'organisation interne des établissements, dans le cadre de leur autonomie, et de la place que l'enseignement de cette discipline occupe effectivement dans la réflexion pédagogique de l'ensemble de l'équipe enseignante du collège : comment s'est effectuée la répartition entre les classes, niveaux et dispositifs, de

³ avec le risque que ce support, présenté comme un programme minimum..., ne se transforme pour certains enseignants en programme maximum...

l'enseignement de la technologie et quels choix ont guidé le chef d'établissement dans cette organisation? Car le développement d'options technologiques apporte a priori une réponse positive à ces interrogations, concrétisant un intérêt pour cet enseignement ; mais un examen plus attentif peut montrer qu'un tel développement de la technologie cache parfois l'absence de véritable projet d'établissement, ainsi qu'on l'a observé dans des collèges de l'académie de Dijon, ou encore qu'il est guidé dans certains cas par le souci - tout prosaïque - de préserver un potentiel enseignant, comme on a pu le constater dans des établissements de l'académie de Nice.

Certaines raisons, on l'a vu, peuvent amener les enseignants de la spécialité à adopter dans tel ou tel collège une organisation par groupes de 20 élèves au maximum ; le contexte peut l'expliquer. Mais une telle organisation n'est pas sans répercussions sur les moyens d'enseignement ; si l'on entend, comme c'est souhaitable bien évidemment, se conformer aux horaires réglementaires, il faut alors nécessairement soit «*prélever*» sur la DHG la ressource permettant de financer cette organisation par groupes, plus coûteuse en moyens d'enseignement, soit diminuer l'horaire élève et donc ne pas respecter les horaires réglementaires, cette seconde hypothèse, on l'a observé, étant privilégiée dans plus d'un cas par les enseignants de la discipline.

La première hypothèse, elle, emporte pour conséquence très concrète d'attribuer, en termes relatifs, plus de moyens à la technologie qu'aux autres disciplines. Or ce type de considérations relatives à l'utilisation de la DHG soulève de vraies interrogations de nature pédagogique parce qu'elles renvoient l'équipe enseignante ainsi que l'équipe de direction d'un collège non seulement à l'approche qui est la sienne, finalement, de cet enseignement, mais aussi et plus largement, à la problématique de «*projet d'établissement*» ; car la question posée est bien celle-là : quelle place la technologie occupe-t-elle dans la réflexion pédagogique collective de l'équipe éducative et de l'encadrement de l'établissement ? On perçoit bien que la mesure éventuelle consistant à «*avantager*» la technologie implique un dialogue à ce sujet et qu'elle ne peut s'envisager que dans le cadre même de la problématique de «*projet d'établissement*». Lorsque l'on constate par exemple, comme c'est le cas dans le collège du Bas-Rhin déjà mentionné, que les groupes NTA, introduits dans un premier temps au niveau 4^{ème}, ont été supprimés par la suite et qu'il en a été de même pour l'option *technologie* en 3^{ème}, il est permis justement de s'interroger quant à l'insertion effective, dans cet établissement, de cette discipline au cœur même des problématiques pédagogiques et éducatives (meilleure maîtrise de la langue française, développement de la démarche d'observation et de fabrication, éducation à la citoyenneté).

Le chef d'établissement n'est certainement pas le seul décideur à cet égard ; il n'en demeure pas moins que sa position personnelle ne manque pas d'influer sur la place dévolue réellement à cette discipline au sein des collèges. Un IA-IPR de l'académie de Strasbourg

relate ainsi que le principal d'un collège lui a demandé avec une naïveté à peine feinte de bien vouloir lui «expliquer ce qu'était l'enseignement de la technologie»; il est fréquemment nécessaire, ajoute cet inspecteur pédagogique, «de ré-expliquer aux chefs d'établissement à quoi correspond la culture technologique et son positionnement parmi les enseignements dispensés au collège»; c'est assez dire par conséquent combien peut compter la sensibilité des principaux.

Derrière le terme de «sensibilité», il convient au demeurant de lire non seulement des interrogations pédagogiques fondées, mais aussi des contraintes de gestion tout à fait respectables : gestion des moyens d'enseignement et de la DHG, ainsi qu'on l'a évoqué précédemment à propos de l'incidence directe de dédoublements ; gestion également des espaces et des crédits disponibles, parce que la technologie est une discipline coûteuse : elle requiert, par comparaison avec d'autres disciplines, davantage de surfaces pour des effectifs travaillant par groupes, des équipements, des frais de fonctionnement, outre le fait qu'elle invite aussi à considérer certains problèmes de sécurité et de responsabilité. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que des principaux peu convaincus pour ce qui concerne les aspects pédagogiques soient d'autant moins enclins à favoriser, dans leurs décisions de gestion, l'enseignement de la technologie par rapport aux autres enseignements dispensés au collège. Il arrive aussi que, sollicités par des enseignants de diverses disciplines pour organiser des dédoublements, certains principaux répondent à ces sollicitations en plaçant les enseignants devant leurs responsabilités pédagogiques en leur demandant s'ils ont, pour leur champ disciplinaire, un véritable projet à mettre en œuvre au bénéfice des élèves, projet qui justifie alors un coût relatif plus élevé en moyens d'enseignement ; «il est bien regrettable», expose à ce sujet un IA-IPR, «que la démarche qualité n'ait pas encore été introduite dans nos établissements, parce que les exigences qu'elle induit faciliteraient les arbitrages que doivent effectuer les chefs d'établissement entre des sollicitations concurrentes ; car les enseignants devraient justifier rigoureusement leurs demandes de moyens sur la base de projets solides et donc convaincants».

d) la collectivité territoriale de rattachement et les questions d'équipement : «coller» aux attentes de l'Éducation nationale ou mener une politique propre ?

Pour ce qui concerne les locaux et les équipements, on a insisté, dans la première partie de ce rapport, sur l'effort indiscutable des collectivités de rattachement que les inspecteurs ont pu observer de façon générale ; cette appréciation nettement positive d'ensemble ne masque pas cependant la réalité de différences significatives, on l'a vu, selon les académies et, au sein d'une même académie, selon les départements, chaque Conseil général décidant librement de ses orientations à cet égard. Un traitement très divers, selon les départements, des questions d'équipement peut donc contribuer, si l'on n'y prenait garde, à compromettre

l'égalité des chances entre les élèves ; il doit par conséquent retenir l'attention soutenue des autorités académiques et des corps d'inspection.

Dans l'académie de Strasbourg, on constate que l'approche retenue par les deux Conseils généraux diffère quelque peu : pour les dotations d'équipement, le Haut-Rhin privilégie sans doute davantage des dotations globalisées que le Bas-Rhin, laissant largement aux collègues le soin de décider des équipements prioritaires. Si, d'autre part, quelques départements sont très généreux et répondent sans lésiner aux sollicitations des établissements, ou mieux encore, aux plans d'équipements élaborés par les IA-DSDEN en concertation avec les IA-IPR de spécialité (Ariège) pour une approche plus moderne de la technologie (tours ou fraiseuses à commandes numériques...), c'est plus volontiers dans le domaine des équipements en ordinateurs que se concentre leur effort ; du reste, la technologie apparaît trop souvent assimilée ou/et réduite, par des enseignants, des chefs d'établissement, des responsables de collectivités territoriales (voire, dans quelques cas, par certains corps d'inspection), à l'informatique et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE) ; on reviendra sur ce point important ultérieurement.

Certaines collectivités, par ailleurs, ne cachent pas leur agacement face à la gestion assez erratique par l'État de ce dossier de la technologie. Ainsi, le Conseil général de l'Oise a-t-il, naguère, aménagé dans un collège sur deux un espace technologique de 250 m², équipé pour 800 KF, surfaces désormais sous-utilisées en raison de l'évolution des programmes et de l'organisation de ce champ disciplinaire. D'autres collectivités expriment leurs réticences à financer des équipements pédagogiques qui relèvent de la compétence de l'État (Somme, Saône-et-Loire), et s'interrogent – sans beaucoup d'illusion, tout comme les établissements d'ailleurs, il convient de le souligner – quant à l'aide que les services académiques peuvent, ou ne peuvent pas, apporter dans ce domaine aux collèges. Néanmoins, la qualité des relations entre collectivités et services académiques, pour bien s'accorder sur un cahier des charges clair, est souvent mentionnée (Paris, Nice) ; dans l'académie de Strasbourg mentionnée plus haut, les deux IA-IPR de STI nommés à la rentrée 2001 ont été sollicités cette année par les Conseils généraux des deux départements en tant qu'«*experts*» pour les conseiller en matière d'équipements pour la technologie ; inspecteurs et responsables des Conseils généraux ont visité de concert de nombreux collèges afin de faire ainsi un point précis sur leurs besoins prioritaires d'équipements pour l'enseignement de cette discipline.

e) les responsables des services académiques : une attention sans doute, mais pas une préoccupation pressante

La mission confiée à l'IGAENR dans le cadre du suivi permanent des établissements a souvent laissé perplexes les responsables des services académiques, dont la technologie ne constituait pas forcément la préoccupation la plus pressante. Cette remarque vaut aussi bien

pour les rectorats que pour les inspections académiques ; un correspondant académique observe à cet égard que cette enquête a conduit tel IA-DSDEN à découvrir le problème et à s'y intéresser.

- l'attribution des moyens aux collèges et le respect des horaires réglementaires : une discipline traitée à l'aune des autres disciplines et des divers paramètres à prendre en considération

Un des points parmi les plus importants à considérer consistait à examiner si et comment l'on procède à la vérification du respect des horaires réglementaires : les élèves ont-ils bien, dans les collèges, le nombre d'heures prévu par les instructions en vigueur ? l'inspecteur d'académie-DSDEN s'assure-t-il, une fois la rentrée accomplie, que l'enseignement obligatoire est bien assuré ? et comment s'opère, dans les établissements, la répartition entre les professeurs et les classes pour cet enseignement ?

Naturellement, il appartient aux principaux de veiller au sein de leur collège à cette application des horaires prévus par les instructions ministérielles ; mais ils se trouvent fréquemment sous la pression des enseignants de technologie qui font valoir, on l'a indiqué, qu'il ne leur est pas possible d'assurer cet enseignement par classe entière, quitte, à défaut d'autre solution, à ne pas respecter les horaires réglementaires. Les principaux leur demandent alors – et se demandent eux-mêmes - *«s'ils sont «couverts» par les corps d'inspection pédagogique»* ; or, pour favorables a priori que soient les IA-IPR à un enseignement par groupes pour des motifs argumentés, ils se gardent généralement, comme le soulignent certains d'entre eux exprimant néanmoins leur embarras, *«d'une telle ingérence dans le fonctionnement des collèges»* et de donner aux principaux une quelconque *«autorisation»* de s'affranchir des horaires réglementaires.

Rappelons que les moyens d'enseignement que les services académiques attribuent aux collèges pour la technologie couvrent généralement, on l'a indiqué (cf. 1.2.a), les besoins réglementaires minimaux ; mais après ? D'après les diverses informations recueillies, rares sont en fait les services académiques qui procèdent au contrôle du respect des horaires réglementaires ; c'est le cas cependant dans l'académie de Dijon. Dans le département de la Corrèze, on note également que l'inspection académique dispose des informations permettant de suivre, pour chaque collège, les moyens horaires accordés à l'enseignement de la technologie, qu'il s'agisse du tronc commun ou des options, ce suivi faisant apparaître aussi la ventilation par classes entières ou groupes ainsi que les cas où les horaires réglementaires ne seraient pas respectés.

Néanmoins, on a relevé que certains inspecteurs d'académie estimaient, à propos de ce contrôle des horaires réglementaires, qu'il ne leur appartient pas de s'immiscer dans ce qui, à

leurs yeux, relève de l'autonomie des établissements. L'inspection générale ne peut admettre ce type d'argument parce que le non respect d'horaires réglementaires fait partie en effet des manquements à la légalité qu'elle a compétence à contrôler. En revanche, nombreux sont les IA-DSDEN qui arguent, à juste titre, de l'absence d'outils appropriés, puisque la plupart d'entre eux n'ont pas accès au module «*structures et services*» d'où peuvent être extraites les anciennes VS ; dans de rares cas (Rouen) cependant, cet accès leur a été donné depuis cette année. Dans l'académie d'Aix-Marseille, le nouvel outil «*connaissance académique partagée*» permet également une appréhension précise de la situation de la discipline à travers les TRMD.

En fait, il semble bien que, sur ce point central du respect des horaires réglementaires, c'est largement une «*logique de territoire*» qui prévaut, pour les raisons suivantes :

- les principaux de collège et les IA-IPR se trouvent généralement confrontés, on l'a évoqué plus haut, à des situations difficiles et embarrassantes, leur bonne volonté ne faisant pas défaut ;
- les IA-DSDEN n'évident pas leurs responsabilités, mais ils «*font*» avec les moyens dont ils disposent ;
- quant aux recteurs, ils estiment plutôt que, si un contrôle doit effectivement être assuré par des représentants de l'institution, c'est aux IA-DSDEN qu'il revient de l'exercer : les collèges, comme le premier degré, ne constituent-ils pas leur champ principal d'intervention ? Au demeurant, les recteurs sont probablement d'autant moins enclins à s'assurer, à leur niveau, de ce contrôle que ce sont eux qui calculent - bien souvent au plus juste - dans leur enveloppe globale en moyens d'enseignement pour leur académie la part relative qu'ils attribuent aux inspections académiques pour les collèges de leur ressort, en gardant pour les lycées et les LP une dotation relative bien souvent plus favorable.

Dans l'académie d'Orléans-Tours, à titre d'illustration parmi d'autres de cette logique de territoire, on a constaté plus spécialement dans le Loiret que l'inspection académique assurait un suivi de l'enseignement de la technologie, mais un suivi de nature administrative ; le suivi pédagogique, lui, est assuré par l'IA-IPR STE, sans liaison particulièrement étroite, semble-t-il, avec l'IA-DSDEN et les IA-IPR STI ; les divers IA-IPR de STE et de STI se répartissent en effet ce suivi de l'enseignement de la technologie dans les différents départements de cette académie ; mais les conditions dans lesquelles les liaisons s'opèrent avec l'IA-DSDEN apparaissent très diverses, certains IA-IPR n'ayant pas de contact à ce niveau. Dans l'académie de Strasbourg, si le suivi pédagogique est assuré de façon efficace par les deux IA-IPR STI (en lien avec leur collègue de STE) depuis la

dernière rentrée, les conditions d'enseignement de la technologie, cependant, n'ont pas été considérées, jusqu'à présent, dans le cadre d'une réunion de concertation sur ce thème, regroupant l'ensemble des responsables académiques intéressés : recteur, IA-DSDEN et IA-IPR. Il semble bien que les constats qui viennent ainsi d'être relatés à propos de ces deux académies puissent être assez largement étendus à la grande majorité, sinon même à la plupart des académies.

En résumé, dans les différentes fonctions et aux différents niveaux d'administration du système, les acteurs tendent à appréhender cette question du respect des horaires réglementaires à partir de leurs champs prioritaires de compétence, mais sans trop se soucier, en fin de compte, de la façon de voir et d'agir des autres acteurs concernés. Pour cette raison, il semble bien que les difficultés, voire l'embarras, souvent rencontrés pour établir cet état des lieux de la technologie en collège rendent d'autant plus urgente une clarification du rôle respectif des rectorats et des inspections académiques, ainsi que la définition du concours des corps d'inspection à ce suivi, dans une démarche plus synergique, sous l'autorité des recteurs, entre inspecteurs d'académie-*DSDEN* et inspecteurs d'académie-*IPR*.

- l'implantation des classes de 3^{ème} à option *technologie* : un pilotage relativement aléatoire

Ce que l'on vient d'évoquer pour ce qui concerne le contrôle de l'application des horaires réglementaires, on peut sans doute le transposer peu ou prou à une autre facette du dossier «*technologie*», l'implantation des 3^{èmes} à option technologique. En effet, comme on l'a vu plus haut, l'implantation des classes ou options à caractère technologique est laissée le plus souvent à la seule initiative des chefs d'établissement. Il arrive néanmoins que les IA-DSDEN s'entourent d'une commission ad hoc ou d'un groupe départemental pour donner les autorisations ; mais il s'agit le plus souvent d'échanges informels entre le DSDEN et l'IA-IPR coordonnateur de la discipline, quand ils ont lieu.

Dans l'académie de Reims, par exemple, le correspondant académique de l'IGAENR relève que des interprétations pas seulement différentes mais réellement contradictoires selon les départements coexistent pour ce qui concerne le recrutement et la finalité de ces 3^{ème} à option technologique. En Haute-Marne, leur implantation est en effet encouragée par l'inspecteur d'académie ; elles ont clairement pris le relais des anciennes 3^{ème} technologiques ; présente dans 45 % des collèges, l'option concerne 9 % des élèves de 3^{ème}, ces pourcentages devant passer l'année prochaine, respectivement, à 58 % et 13 % ; on a constaté toutefois une diminution des effectifs concernés cette année imputable partiellement, selon l'inspection académique, à l'ouverture de nouvelles classes technologiques en lycées professionnels ; logiquement, 80 % des élèves se dirigent ensuite

vers l'enseignement professionnel. A l'opposé, dans un collège de l'Aube, le principal décrit les élèves de 3^{ème} à option technologique comme une élite destinée à faire une 2^{nde} générale et une 1^{ère} S ; cette approche n'est cependant pas celle qui prévaut généralement dans ce département, où l'implantation de cette option *technologie* est encouragée par l'inspection académique ; elle concerne la plupart des collèges et pratiquement 10 % des élèves de 3^{ème} (9,5 %), ce pourcentage devant en principe passer à 12 % à la prochaine rentrée. Dans la Marne, l'option concerne seulement un peu plus d'un collège sur cinq (22 %) et 3 % des élèves seulement ; ceux-ci font tous une seconde langue vivante ; mais ensuite, près des deux tiers (72 %) se dirigent vers une 2^{nde} professionnelle. Dans les Ardennes, enfin, l'option concerne 38 % des collèges et 6,5 % des élèves de 3^{ème}, 38 % allant ensuite en 2^{nde} GT. Dans cette académie, le pilotage est donc principalement le fait des IA-DSDEN, l'IA-IPR paraissant avoir un rôle moins déterminant.

Qu'il s'agisse, par conséquent, de la question du respect des horaires réglementaires pour la technologie ou de l'implantation des 3^{èmes} à option *technologie*, notamment, cette enquête plus générale paraît bien constituer, au bout du compte, un prisme révélateur du suivi de la rénovation du collège ; c'est bien là, nous semble-t-il, l'une des portes d'entrée possibles, permettant de vérifier qui, au sein des services académiques, s'occupe effectivement de ce dossier.

1.2.2 Quelle place l'institution assigne-t-elle en fin de compte à l'enseignement de la technologie en collège ?

a) une discipline «ordinaire» ou une place spécifique au collège, notamment pour les élèves en difficulté ?

- un «parent pauvre» ou une discipline excessivement favorisée dans les établissements ?

Une des questions soulevées par les diverses informations recueillies tant lors des visites d'établissements que auprès des services académiques consiste à se demander, nous semble-t-il, quel est, au sein de la scolarité en collège, le positionnement réel de cette discipline encore jeune. La technologie ne constitue-t-elle pas souvent une - sinon *la* - variable d'ajustement du TRMD, ainsi qu'on a pu l'observer dans l'académie de Paris, soit comme parent pauvre, soit au contraire en y pesant d'un poids excessif en raison des dédoublements ? Dans l'académie de Limoges, par exemple, on l'a évoqué précédemment, les services rectoraux ont pu dresser, à partir d'une exploitation spécifique, un tableau global comparant les moyens alloués à la technologie dans les collèges de l'académie aux besoins théoriques

résultant de l'application des horaires réglementaires ; appréciées pour chacun des niveaux des collèges de l'académie, les données recueillies ont fait ressortir un déficit significatif au niveau des classes de 4^{ème} et de 3^{ème}.

Force est, nous semble-t-il, de constater que le positionnement de la technologie est, somme toute, assez aléatoire d'un collège à un autre, et dépendant d'une multiplicité de facteurs : investissement des enseignants, équipements disponibles, gestion des moyens d'enseignement, et notamment de la pratique plus ou moins ouverte d'enseignement par «*groupes allégés*».

Quelle définition donner en effet à cette notion, ainsi que le remarque à juste titre l'un des IA-IPR rencontrés dans le cadre de cette enquête ? En d'autres termes, où placer le «*curseur*» du nombre d'élèves approprié pour la technologie ? 24-26 élèves ? On risque alors, selon son point de vue, de «*détruire cet enseignement*» ; 20, voire 18 élèves maximum ? Sans doute, car si certains éléments théoriques de technologie peuvent être dispensés en classe entière, il est absolument essentiel cependant d'«*échapper à une technologie papier*» et que «*l'élève comprenne très vite qu'un tel enseignement s'inscrit dans une démarche de projet*».

- quelle place effective de la technologie dans les parcours scolaires des collégiens, et plus spécialement des élèves en difficulté ?

Une autre question à considérer consistait à examiner le rôle que joue la technologie dans la scolarité de collégiens en difficulté, à la fois de façon générale sur les différents niveaux du collège et, d'autre part, pour ce qui concerne plus spécialement l'enseignement renforcé (groupes NTA en 4^{ème} et option *technologie* en 3^{ème}) introduit en accompagnement de la suppression des 4^{èmes} T et 3^{èmes} T telles qu'elles existaient auparavant, accueillant pour l'essentiel un public d'élèves en difficulté ; il convenait également de s'interroger, s'agissant des parcours scolaires, sur la place que la technologie occupe dans les processus d'orientation des élèves.

+ la technologie intervient-elle, et comment, dans le dispositif d'aide et de soutien ?

Sur cette première question, on peut faire état de l'opinion exprimée par des professeurs de technologie intervenant, notamment, dans le cadre du dispositif *d'aide et de soutien* et qui estiment que la technologie présente effectivement l'avantage de faciliter une meilleure compréhension par certains élèves de notions mathématiques telles que le périmètre, par exemple.

Dans un collège du Var mentionné précédemment, on a constaté que les élèves de 4^{ème} d'aide et de soutien suivaient 5 heures de technologie par semaine ; au niveau 3^{ème}, l'une des 10 divisions de 3^{ème} fonctionne en 2 groupes de 1h 30 chacun par semaine, les autres 3^{ème} fonctionnant sur la base de 3 groupes pour 2 divisions avec 1h 30 par semaine ; de plus, les élèves de 3^{ème} d'insertion suivent 6 heures de technologie par semaine. Dans le collège du Loiret mentionné également auparavant, l'enseignement de la technologie tient manifestement une place importante dans la dynamique pédagogique de l'établissement dans la mesure où elle constitue le moyen principal de répondre aux difficultés scolaires, qui sont réelles ; on ne peut pour autant aller jusqu'à dire qu'elle occupe une place centrale dans cette dynamique de l'établissement parce que les méthodes employées pour cette discipline par l'équipe de professeurs ne sont pas systématiquement adoptées par l'ensemble des autres enseignants qui n'ont pas, notamment, pris d'initiatives particulières pour la mise en œuvre des travaux pluridisciplinaires prévus dans le cadre de la réforme des collèges, spécialement les travaux croisés ; ainsi que l'observe à juste titre le correspondant académique, *«il est indispensable que l'enseignement de la technologie, s'il doit participer activement à la lutte contre les difficultés scolaires, ne soit pas, au sein du collège, le moyen quasi exclusif de les prendre en charge»*. Dans le seul collège du Cantal qui assure l'option *technologie*, celle-ci s'adresse à des élèves moyens mais travailleurs ; la 3^{ème} à option technologique se donne pour objectifs leur prise en charge individualisée, une valorisation de leurs études ainsi que le développement de leurs compétences par un recours accentué aux technologies nouvelles, notamment à l'informatique ; l'enseignement repose, conformément aux programmes, sur la conception et la réalisation de produits techniques ; les résultats de ces élèves au brevet des collèges sont inférieurs à ceux de leurs camarades des autres classes de 3^{ème}. Dans la Marne, si les professeurs de technologie participent généralement aux travaux croisés, aux projets de NTA ainsi qu'à la maintenance informatique, ce n'est pas le cas, en revanche, pour les dispositifs d'aide et de soutien ; mais dans la même académie, en Haute-Marne, ils participent aux dispositifs d'aide et de soutien dans 58 % des collèges.

S'agissant des publics scolaires en difficulté, on ne saurait oublier, par ailleurs, d'évoquer aussi la place que la technologie occupe auprès des élèves accueillis dans les classes de SEGPA. D'après les informations recueillies par les inspecteurs, il semble que, si les programmes suivis et les applications choisies sont généralement les mêmes qu'au collège, les professeurs de technologie adaptent cependant les contenus aux capacités des élèves, ceux-ci éprouvant plus de difficultés que les élèves des autres classes de collège pour analyser des processus.

Dans le collège de la Nièvre cité auparavant, les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} de SEGPA bénéficient de l'enseignement de la technologie comme les élèves du cycle général de l'établissement ; au-delà, en 4^{ème} et 3^{ème}, la technologie est assurée par le PLP en liaison directe avec les enseignements professionnels ; pour que les élèves puissent bénéficier

d'heures de technologie, il faudrait que les instituteurs spécialisés s'adaptent à cet enseignement ; les activités proposées aux élèves de SEGPA sont les mêmes que dans l'enseignement général, avec une progression adaptée, un peu plus lente ; l'un des professeurs de technologie expose qu'il ne voit pas réellement de grandes différences entre les élèves de SEGPA et les élèves de l'enseignement général ; il en va d'ailleurs un peu de même dans ce collège pour les parcours diversifiés, dans le cadre desquels les élèves de SEGPA sont mélangés avec les autres élèves de l'établissement ; toutefois, la situation est moins facile cette année parce que les élèves n'ont plus que 1 h 30 de technologie alors que, l'an dernier, ces élèves de SEGPA avaient trois heures de technologie, ce qui permettait réellement un enseignement adapté ; cette situation est maintenant stabilisée puisque la technologie est désormais financée sur les moyens horaires ordinaires du collège, comme l'EPS et l'anglais ; ajoutons enfin que les enseignants de la discipline s'interrogent à propos des itinéraires de découverte : conçus comme des approfondissements, ils ne permettront plus en effet d'intégrer les élèves de SEGPA. Dans un collège de Bayonne mentionné précédemment, l'enseignement de la technologie tient une place de choix au sein de la SEGPA : elle est dispensée au maximum de l'horaire ; mais l'utilisation des NTIC par les élèves demeure faible.

+ une symétrie entre les options technologiques actuelles et les anciennes 4^{ème} et 3^{ème} technologiques ?

S'agissant de cette seconde interrogation, les observations effectuées sur le terrain indiquent clairement qu'il n'y a pas, en règle générale, de «symétrie» entre la fermeture de divisions résiduelles de 4^{ème} T et 3^{ème} T, d'un côté, et l'ouverture de groupes NTA et d'options *technologie* en 3^{ème}, de l'autre, mais que ces ouvertures – et leur maintien –, ainsi qu'on l'a indiqué, sont d'autant plus aléatoires que, dans le contexte de la réforme du collège, des principaux et des professeurs de technologie s'interrogent quant à l'avenir de ces groupes NTA en 4^{ème} et de l'option *technologie* en 3^{ème} ; ainsi, dans deux départements de l'académie de Dijon, on a relevé que cette interrogation était assez largement partagée par des principaux.

Dans le collège du Bas-Rhin évoqué précédemment, les professeurs de technologie, questionnés à propos de l'option *technologie* en 3^{ème}, indiquent que cette option avait bien été ouverte il y a trois ans pour remplacer alors une classe de 3^{ème} technologique ; mais, par la suite, l'option n'a pas été maintenue : manque d'élèves intéressés ? discussion difficile quant au coût en moyens d'enseignement induit par le maintien de cette option ? toujours est-il que, quelques années plus tard, elle n'est déjà plus disponible dans l'établissement. Simplement, dans ce collège comme dans tant d'autres sur l'ensemble du territoire, le public d'élèves généralement en difficulté accueilli auparavant dans ces structures n'a pas forcément disparu pour autant ; sous cet angle, certains IA-IPR considèrent que, «si les 4^{ème}

T et les 3^{ème} T avaient assurément leurs limites, elles apportaient tout de même une réponse pour ce public scolaire» ; de ce fait estime l'un d'entre eux, «leur suppression dans de telles conditions représente un véritable fiasco, parce que des élèves en difficulté ne trouvent pas toujours de structure pédagogique appropriée ; frustrés, ces élèves manifestement s'ennuient».

Dans l'un des collèges du Cantal, l'expérience des deux groupes de *nouvelles technologies appliquées*, réussie durant l'année scolaire 1999-2000, n'a pas donné en revanche de bons résultats l'année suivante pour diverses raisons : manque de motivation des élèves lié à une hétérogénéité excessive du recrutement, assimilation – faute d'information suffisante – aux anciennes 4^{èmes} technologiques qui avaient laissé un souvenir négatif, faible implication en fait de la technologie dans le projet, un tel bilan expliquant la baisse constatée des effectifs de la 3^{ème} à option technologique lors de la rentrée dernière, les NTA assurant le recrutement de cette option ; l'expérience a donc été réorientée pour l'année 2001-2002 : projet recentré sur la technologie, définition d'un profil de recrutement et effort d'explication préalable sur les objectifs et modalités des NTA ; les deux groupes mis en place accueillent respectivement 15 et 16 élèves qui suivent par ailleurs les mêmes enseignements que leurs camarades, y compris, désormais, la LV2.

A propos d'un collège de l'Hérault, les inspecteurs relèvent dans leur rapport que « *les parents d'élèves et les enseignants regrettent la suppression des classes de 4^{ème} et 3^{ème} technologiques* » ; ceci étant, même si « *les actions d'aide et de suivi sont nombreuses et variées* » au sein de cet établissement pour les élèves difficiles ou en difficulté, force est cependant d'observer que, paradoxalement eu égard à l'expression de ces regrets, l'option NTA n'y est pas assurée, et l'option *technologie* en 3^{ème} pas davantage. Dans le collège de Biarritz cité antérieurement et dont la structure pédagogique apparaît « *riche* », avec « *la présence de nombreuses classes à horaires aménagés* », le choix de la technologie comme option n'est pourtant plus possible depuis deux ans déjà dans cet établissement, lequel comptait antérieurement des 4^{èmes} T et 3^{èmes} T : la technologie, une option à éviter – soigneusement ? – quelles que soient parfois les protestations d'intérêt à l'égard de cette discipline, de crainte qu'elle n'attire au sein de votre établissement des élèves en difficulté ou qu'elle ne vous « *oblige* » à les garder ?

Une telle question, dans certains cas, mériterait probablement d'être sérieusement soulevée, a fortiori si l'on constate, comme c'est le cas pour ce collège (50 % des élèves ne proviennent pas du secteur), que le recrutement des élèves est manifestement sélectif. Car pour certains établissements, entre une « *section européenne* », par exemple, et le développement des options technologiques, si jamais il faut choisir, le choix semble susciter « *peu* » d'hésitations, pour ne pas dire « *trop peu* », eu égard en effet à l'attention que des

acteurs de premier plan du système tels que les chefs d'établissement se doivent de porter à la situation d'élèves en difficulté et à la réduction de possibles inégalités scolaires.

b) le profil des élèves des classes à options technologiques et l'orientation des élèves après le collège : 2nde GT, enseignement professionnel, ou apprentissage ?

La technologie joue-t-elle un rôle dans l'orientation des élèves ? De quel « poids » pèse-t-elle réellement ? Que peut-on dire plus spécialement de l'orientation des élèves ayant choisi l'option *technologie* en 3^{ème} par rapport à l'orientation des élèves de l'ensemble des classes de 3^{ème} et à celle des élèves issus des anciennes classes de 3^{ème} technologiques ? Il semble difficile de tirer des conclusions de portée générale à partir de pratiques très variables selon les établissements, les départements et les académies ; mais dans les orientations décidées à la fin de la 3^{ème}, on retrouve bien néanmoins les deux viviers évoqués plus haut : remédiation, d'une part, élèves fort motivés pour la technologie, d'autre part.

Dans un collège de Meurthe-et-Moselle, le renforcement de l'option *technologie* s'est donné pour objectif de « *promouvoir la culture scientifique et technologique et d'améliorer les flux d'orientation vers les 2^{ndes} TSA-productique et IESP* ». Dans les deux collèges de Corrèze évoqués plus haut, l'option *technologie* apparaît trop récente pour pouvoir en tirer des conclusions pour ce qui concerne l'orientation des élèves ; mais les deux principaux s'accordent cependant pour dire que la crédibilité du discours affirmant que cette option est ouverte passera par des décisions d'orientation qui le confirmeront ; la confusion qui existe en effet entre la dimension technologique et la dimension professionnelle pèse inévitablement sur le choix des familles, d'autant plus que la technologie est fortement connotée comme une discipline liée aux dispositifs de soutien. Dans deux collèges de l'Ariège, l'un, important de centre ville, l'autre, petit et aux confins du département, on peut relever que l'orientation des élèves ayant choisi l'option *technologie* est quasi identique à celle des élèves issus de la 3^{ème} générale ; dans le petit collège, 50 % s'orientent en cycle long et 50 % rejoignent le cycle court ou l'apprentissage ; dans le collège de centre ville, on relève même cette année que 73 % d'élèves de la 3^{ème} à option technologique ont été orientés en cycle long, contre 68 % pour les élèves en provenance de la 3^{ème} générale. Dans le collège du Loiret mentionné précédemment, en revanche, l'orientation des élèves ayant suivi l'option NTA en 4^{ème} et l'option *technologie* en 3^{ème} les conduit uniquement vers l'enseignement professionnel et l'apprentissage, avec environ une part égale pour chacune de ces voies ; si l'objectif visant à favoriser l'intégration de certains élèves vers l'enseignement général ou technologique n'a pas été retenu, c'est parce qu'il était apparemment trop éloigné du niveau des élèves des classes à options technologiques ; il est vrai que l'absence de SEGPA dans la localité - la plus proche étant distante de 20 km - constitue une gêne qui contribue à transformer ces classes en classes de soutien ou d'orientation, précisément, vers l'enseignement professionnel et l'apprentissage. Dans le

collège du Cantal cité plus haut, l'orientation des élèves de 3^{ème} à option *technologie* privilégie également l'accès à l'enseignement professionnel (73 %) et l'entrée en apprentissage (21 %) ; cette classe constitue donc ici une filière spécifique réservée à des élèves présentant un certain profil, désireux de surmonter leurs difficultés mais limitant leurs ambitions d'études. Enfin, dans le collège du Loir-et-Cher évoqué plus haut, «*l'image de voie de l'échec*» associée à la technologie «*n'est pas encore complètement effacée*», souligne l'inspecteur ; «*l'institution – enseignants ou chefs d'établissement – contribue, parfois par simple maladresse, à la faire perdurer. Les élèves ne vivent pas comme une seconde chance ou un choix librement consenti l'approfondissement de la technologie. Ils persistent à penser et à dire – parfois avec véhémence – que l'on cherche à les exclure parce qu'ils sont irrémédiablement «mauvais».*

Si l'on considère par ailleurs les décisions d'orientation qui ont été prises en juin 2001 dans les collèges de la Creuse pour les 127 élèves de ce département qui avaient choisi l'option *technologie* en 3^{ème}, on constate que la moitié pratiquement (61) sont entrés en 1^{ère} année de BEP, 6 en 1^{ère} année de CAP ; mais 51 élèves sont entrés en 2^{nde} GT et 1 en 2^{nde} «*européenne*» ; 7 élèves, enfin, ont redoublé la 3^{ème}, dont 1 orienté vers une 3^{ème} d'insertion, 4 élèves sur ces 7 abandonnant l'option *technologie* pour la LV2.

Plus généralement, on observe que, dans l'académie de Rouen, la 3^{ème} à option technologique constitue soit une propédeutique à l'enseignement professionnel, soit une ouverture sur la 2^{nde} GT ; en effet, si certaines classes à option technologique ont essentiellement une vocation de remédiation et accueillent le plus souvent des élèves en difficulté parce que, antérieurement, les classes de 4^{ème} T et 3^{ème} T étaient quasiment totalement implantées dans les collèges, les responsables académiques ont pris néanmoins l'initiative de créer aussi des classes à option *technologie* axées vers une orientation «*positive*» en 2^{nde} ISI ou ISP compte tenu du retard constaté dans ces formations technologiques longues ; dans les faits, cette organisation, qui concerne 30 collèges, n'est pas affichée pour autant comme «*option technologie*» par crainte de constituer, selon les termes mêmes de l'IA-IPR concerné, «*des ghettos*» ; et pour ce qui concerne l'orientation, il semble bien que les principaux jouent le jeu et que, dans ces classes, celle-ci soit effectivement positive et ouverte. Dans l'académie de Versailles, c'est l'aspect remédiation qui apparaît privilégié, avec 77 % d'orientation en LP contre seulement 15,7 % en 2^{nde} GT ; c'est aussi le cas dans celle de Besançon (78 % d'orientation en LP, alors que 38 % des élèves ayant suivi l'option LV2 suivent la même voie), ainsi qu'à Limoges où la technologie est fortement liée à une orientation vers l'enseignement professionnel et constitue un dispositif de soutien. La situation apparaît plus équilibrée dans la plupart des autres académies : à Créteil, l'orientation vers les LP est forte en Seine-Saint-Denis, davantage tournée vers la 2^{nde} GT en Seine-et-Marne et Val-de-Marne. De même, dans la Nièvre, la plupart des élèves ont conservé leur LV2 et ils dépassent la moyenne départementale

d'orientation en 2nde GT ; dans la même académie de Dijon, le département de Saône-et-Loire offre les deux profils : remédiation avec orientation positive en LP, sans LV2, excellence avec LV2, débouchant sur la seconde GT avec souvent le choix d'options ISI et/ou productive en 2nde. Enfin, dans l'Ariège, l'impulsion forte donnée par l'IA-DSDEN a contribué à accroître les orientations vers les LP, passées de 30,88 % en 1999 à 39,15 % en 2001, par suite de l'application des directives du ministre délégué à l'enseignement professionnel (moyenne académique 32,3 %) ; l'inspecteur d'académie, atypique, puisque d'origine universitaire et ancien directeur de l'IUT de Toulouse, considère du reste que ce chiffre est excessif, car il pénalise le second cycle long, notamment technologique, en limitant les ambitions des jeunes de ce département, dont certains vont en lycée professionnel alors qu'ils auraient les capacités d'entreprendre des études longues et de rejoindre ensuite l'université ou, à tout le moins, l'enseignement technologique supérieur.

c) la question des contenus : «technologie» et «technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement» (TICE), du singulier au pluriel, une dérive manifestement possible

Il n'appartient certes pas à l'IGAENR d'entrer dans les aspects et objectifs pédagogiques et dans les contenus d'enseignement, lesquels ne relèvent pas de ses attributions ; on s'en gardera par conséquent dans ce rapport. Le déroulement de cette enquête a donné toutefois l'occasion aux inspecteurs de rencontrer et de discuter à propos de la technologie avec un grand nombre de recteurs, d'inspecteurs d'académie-DSDEN, d'IA-IPR, de principaux de collèges, d'enseignants de la discipline dans pratiquement l'ensemble des académies, outre le point de vue exprimé ici et là par des élèves. Toute cette «moisson» d'informations recueillies sur le terrain a bien évidemment conduit les inspecteurs, au cours de leurs visites et entretiens, à observer et écouter ce que leurs divers interlocuteurs leur exposaient d'essentiel au sujet du contenu des enseignements. Si on se bornera donc ici à une approche résolument limitée de ces questions, il paraît néanmoins indispensable de ne pas manquer, à la faveur de ce rapport, d'évoquer le point important suivant.

«La technologie est une discipline qui, en collège, tend à investir de plus en plus le champ des technologies d'information et de communication. Les professeurs concernés ont-ils tous, pour autant, la culture des TICE ? A l'inverse, est-il normal que seuls les professeurs de technologie soient en responsabilité de la sensibilisation aux TICE... L'approche des TICE est-elle de la compétence du seul professeur de technologie ou fait-elle partie de la mission générale de l'école ? » C'est en ces termes que le correspondant académique de Corse pose à partir de ses observations et informations une vraie question, soulevée également par d'autres contributions ; car l'enseignement de la technologie paraît bien se cantonner trop souvent au «tout informatique». Une telle dérive est stigmatisée dans ces contributions à plusieurs reprises (Dijon, Lyon, Rennes, en particulier dans les Côtes d'Armor, en Corse) ;

«il est tellement plus facile», soulignent dans le même sens des IA-IPR, «de se «réfugier» dans l'informatique ; même si celle-ci occupe assurément une place dans cet enseignement, réduire ainsi la technologie à l'informatique ne correspond nullement à ce qui est attendu de cette discipline». Le correspondant académique pour Orléans-Tours souligne que «les IA-IPR de STI observent avec inquiétude une tendance forte vers une technologie fondée plus particulièrement sur l'informatique, et donc sur l'instrument » et que «la technologie visant à mettre l'accent sur la conception et la fabrication du produit ou de l'objet est donc parfois négligée, les collectivités territoriales ayant naturellement tendance à valoriser les équipements dans les technologies nouvelles...».

Il ne convient certes pas de généraliser : dans le collège de la Nièvre évoqué précédemment, les enseignements de technologie, d'après ce qu'a pu observer l'inspecteur, comportent assurément une part importante d'initiation aux outils informatiques ; mais celle-ci se situe toujours en prolongement d'une activité à caractère plus technologique, voire plus «manuelle». D'autres contributions soulignent toutefois que cette dérive possible se trouve parfois favorisée par les sollicitations que des enseignants d'autres disciplines adressent à leurs collègues professeurs de technologie, leur demandant de bien vouloir leur prêter assistance dans ce domaine ; car si l'enseignant de technologie est ainsi positionné, d'une façon qui peut être ressentie comme valorisante, en tant qu'«expert informatique» et donc comme personne ressource pour l'assistance voire la maintenance informatiques, la pente naturelle risque d'être celle d'une polarisation sur ce domaine rejaillissant dans son enseignement.

Il peut arriver par conséquent que l'enseignement de la «technologie» se résume aux TICE et il peut arriver également, dans d'autres cas, qu'elle se focalise éventuellement sur sa dimension tertiaire, dérivant là aussi vers ce que d'aucuns dénomment la «technologie papier» afin de bien faire comprendre par cette expression que l'enseignement dispensé ne correspond certes pas aux attentes de l'institution, et pas davantage d'ailleurs à celles des élèves, enclins dans cette hypothèse à poser la question lancinante mais pertinente que rapportent des inspecteurs : «mais quand est-ce que l'on fabrique ?». Même écho dans le collège d'Auxerre déjà mentionné : la généralisation de l'informatique, «bonne chose» aux yeux des enseignants de technologie «si elle demeure un outil», a entraîné cependant la disparition progressive des «travaux manuels» ; «il est sans doute regrettable», estiment-ils, «que les élèves «fabriquent» de moins en moins».

Compte tenu des risques de dérives possibles, il apparaît donc d'autant plus nécessaire, nous semble-t-il, d'assurer un encadrement et une animation pédagogiques forts de la discipline, ainsi qu'on l'a indiqué précédemment. Faisant à cet égard le parallèle avec les STI, des inspecteurs pédagogiques soulignent que, par contraste avec l'enseignement de la technologie, la notion de «compétences» est très présente pour les STI, éclairant au quotidien l'activité des enseignants de la spécialité ; «s'agissant de la technologie»,

exposent-ils, *«l'approche n'est pas identique ; et, si l'on n'y prend pas garde en assurant, régulièrement, une animation pédagogique de la discipline, le naturel revient vite au galop...»*.

Au demeurant, parler à propos de cette animation pédagogique de «nécessité» est, de l'avis de plusieurs interlocuteurs, en deçà de ce qui est réellement souhaitable : car faire en sorte que l'enseignement de la technologie corresponde effectivement, dans les classes de collège, aux programmes et contenus tels qu'ils ont été prévus leur semble en effet rien moins qu'*«indispensable, la technologie au collège constituant la «clé» de la réussite dans les disciplines technologiques au lycée ; et il est certainement bien regrettable»*, ajoutent-ils, *«que les enseignants exerçant en collège et en lycée dans ce champ disciplinaire ignorent généralement ce que font, respectivement, les uns et les autres...»*. C'est bien là la raison pour laquelle, dans l'académie de Strasbourg, les inspecteurs pédagogiques forment actuellement le projet de recréer un pôle-centre de ressources qui serait situé à Sélestat et dont l'objectif consisterait précisément à faciliter les échanges entre enseignants du premier et du second cycles.

Il paraît important également que les responsables académiques et personnels d'encadrement soient attentifs aux fonctions que peuvent être amenés à exercer des professeurs de technologie se trouvant temporairement ou durablement affectés comme TZR dans l'hypothèse d'excédent de personnel enseignant par rapport aux besoins réels pour la discipline. Dans l'académie de Strasbourg, par exemple, une soixantaine d'enseignants se trouvent dans cette position ; or ces personnels sont d'autant plus sollicités par leurs collègues et les établissements afin d'assurer des tâches – utiles, certes – en matière informatique, notamment de maintenance. Il semble néanmoins essentiel que les TZR conservent en tout état de cause un minimum de 6 heures hebdomadaires d'enseignement ; dans la négative, en effet, il faudrait craindre qu'ils perdent finalement assez rapidement le contact avec la pratique d'enseignement ; dans le cas de décharge totale d'enseignement et de l'avis de plusieurs inspecteurs pédagogiques, *«ces professeurs deviendraient au bout de deux ans «inutilisables» pour l'enseignement»*.

En conclusion sur ce premier thème et au terme de cette analyse des conditions d'application dans les collèges des horaires prévus pour l'enseignement de la technologie, il a paru important, à partir des principales observations présentées dans le cadre de ce rapport, particulièrement du positionnement assez aléatoire de cette discipline d'un collège à un autre, de récapituler un certain nombre de recommandations que l'on peut formuler, semble-t-il, à l'intention de certaines directions et certains services de l'administration centrale, des responsables des services académiques, des corps d'inspection, des principaux des collèges

ainsi que des personnels chargés de l'enseignement de cette discipline ; c'est précisément l'objet du tableau récapitulatif que l'on voudra bien trouver en annexe 1 (p. 90).

Parmi ces recommandations, soulignons plus particulièrement combien il est nécessaire de lever l'ambiguïté entre l'attribution des moyens pour la technologie sur la base d'horaires réglementaires concernant la classe entière et les recommandations pédagogiques de fonctionner en effectifs allégés ; il convient en effet de rappeler aux établissements que le fonctionnement en effectifs allégés pour des motifs d'ordre pédagogique, en particulier pour cet enseignement de la technologie, doit être apprécié dans le cadre de l'autonomie dont disposent les collèges et à partir de la dotation qui leur est allouée par les services académiques sur la base des horaires réglementaires.

Par ailleurs, un meilleur suivi des questions relatives à cet enseignement de la technologie dans les collèges doit manifestement être assuré par les divers acteurs de premier plan, agissant de concert, que sont les chefs d'établissement, les responsables académiques et les corps d'inspection.

Enfin, il apparaît clairement que les TICE doivent être l'affaire, au sein des collèges, de l'ensemble de l'équipe pédagogique, et non pas seulement celle d'enseignants qui viendraient – ou que l'on inciterait – à se spécialiser en ce domaine, au risque alors de négliger certaines dimensions des enseignements qu'ils – et qu'elles – sont censés dispenser à leurs élèves, conformément aux programmes et instructions pédagogiques en vigueur.

II L'ASSOCIATION DES ELEVES AU SUIVI DES QUESTIONS D'HYGIENE ET DE SECURITE DANS LES EPLE

Le second thème que la lettre ministérielle de mission pour 2001-2002 demandait à l'IGAENR de considérer plus particulièrement à l'occasion des visites d'établissements portait, on l'a rappelé en introduction, sur les conditions d'application des dispositions relatives à la participation des élèves des enseignements professionnels et technologiques dans les différentes instances créées au sein des établissements pour les associer à ce qui concerne la sécurité, la prévention des risques, l'hygiène et la santé.

Examiner les conditions de participation des élèves au suivi de ces questions invite dans un premier temps, nous semble-t-il, à prendre attentivement en compte le contexte en faisant ressortir à cet égard que des avancées significatives ont été réalisées au cours des dernières années, surtout depuis la décennie 1990, grâce à l'attention manifeste que l'institution a portée à ces questions,

attention amplement relayée, sur le terrain, par d'importants travaux de rénovation et de mise aux normes réalisés par les collectivités territoriales de rattachement. Néanmoins, ainsi que le font apparaître les constatations de plusieurs inspecteurs, des problèmes ponctuels mais réels subsistent encore dans certains EPLE.

Dans un second temps, on s'attachera à examiner quelles sont les conditions effectives de fonctionnement des diverses instances ayant compétence pour aborder ces questions, en premier lieu la commission d'hygiène et de sécurité (CHS), et la place qu'y tiennent les élèves.

2.1 Le contexte : des avancées significatives en matière d'hygiène et de sécurité de façon générale, mais des problèmes ponctuels réels cependant dans certains EPLE

2.1.1. Une attention manifeste de la part de l'institution sur ces questions, particulièrement depuis la décennie 1990

a) l'adoption de plusieurs dispositions législatives et réglementaires

Au cours des quinze dernières années, les questions relatives à l'hygiène et à la sécurité dans les établissements secondaires, d'une part, de même que celles relatives à la participation des élèves à la vie des EPLE, d'autre part, ont connu des évolutions significatives ; plusieurs textes importants mentionnés ci-après ont été adoptés dans ces deux domaines, certains – la mise en conformité des machines et équipements utilisés dans les ateliers des EPLE, par exemple - en lien avec la mise en œuvre dans le droit interne de normes communautaires adoptées précédemment au niveau de l'Union européenne. La loi n° 91-1 du 3 janvier 1991 a complété les dispositions du Code du travail et prévu à la fois la mise en conformité des ateliers des établissements publics - tout spécialement des EPLE - dispensant un enseignement technique ou professionnel, ainsi que la création de commissions d'hygiène et de sécurité dans chaque lycée professionnel ou technique. Un premier décret d'application – décret n° 91-1162 du 7 novembre 1991 – concerne le rôle et l'intervention de l'inspection du travail dans les ateliers des établissements d'enseignement technique et professionnel ; un second décret d'application – décret n° 91-1194 du 27 novembre 1991 – est intervenu, *«relatif à la commission d'hygiène et de sécurité créée dans les lycées techniques ou professionnels»*.

Les lycées techniques et/ou professionnels sont donc expressément mentionnés par ce second décret ; il est vrai que les lycées techniques et professionnels sont effectivement les principaux EPLE concernés par les risques de type professionnel. Pour autant, le champ d'application des dispositions relatives à l'hygiène, à la sécurité ainsi qu'aux instances compétentes pour en traiter est néanmoins sensiblement plus large : sont concernés en effet,

outre les lycées professionnels, les lycées qui dispensent des formations technologiques, les EREA, de même que les collèges à un triple titre : s'ils comprennent en leur sein une SEGPA, d'une part, au titre des conditions matérielles d'enseignement de la technologie, d'autre part, et, plus largement, pour ce qui concerne les dispositions générales relatives à l'hygiène et à la sécurité.

L'Education nationale a adopté au demeurant une lecture extensive des dispositions qui précèdent, y compris pour les établissements d'enseignement général qui *«s'inscriront ainsi dans une dynamique qui doit permettre, à terme, d'étendre les règles du Code du travail et la création d'une telle instance à tous les établissements d'enseignement public du second degré»*⁴ ; l'Education nationale s'est appuyée, sur ce point, sur le texte du décret n° 85-924 du 30 août 1985 modifié qui évoque en effet la compétence des conseils d'administration des EPLE en matière d'hygiène, de santé et de sécurité.

b) la désignation d'agents spécialisés (ACMO) dans les établissements scolaires

Dans le domaine de la sécurité et de l'hygiène, un des éléments ayant mobilisé l'attention des chefs d'établissement dans un passé tout récent tient à la mise en œuvre des dispositions de la circulaire de novembre 2000 sur les *«agents chargés de la mise en œuvre des règles d'hygiène et de sécurité (ACMO)»*⁵, qui indique que *«chaque chef de service (recteur d'académie, inspecteur d'académie- directeur des services départementaux de l'Education nationale, chef d'établissement), doit obligatoirement désigner un ACMO»* ; elle ajoute que *«l'ACMO exerce son activité sous l'autorité du chef de service qui, dans la limite de ses attributions et dans le cadre des délégations qui lui sont consenties ou de ses attributions propres, veille à la protection de la santé des agents placés sous son autorité»*.

Dans l'académie d'Amiens par exemple, la mise en place des ACMO au sein des établissements constitue l'une des priorités d'action de l'inspecteur hygiène et sécurité pour l'académie : au cours de l'année 2000-2001, 67 ACMO avaient été désignés (dont 11 dans le premier degré) ; un courrier du rectorat adressé à l'ensemble des chefs d'établissement le 12 mars 2001 leur rappelant cette obligation de désigner un ACMO a visiblement porté ses fruits puisque, à la date de juin 2002, on compte 153 ACMO dans les établissements du second degré, ce courrier ayant été accompagné d'une brochure réalisée par l'inspecteur hygiène et sécurité et intitulée *«Dossier d'aide à la nomination de l'agent chargé de la mise en œuvre des règles d'hygiène et de sécurité-ACMO»*. Le taux de couverture est actuellement pour les collèges de 83 % dans l'Oise, 42,85 % dans la Somme et 54,38 % dans l'Aisne et, pour les lycées et lycées professionnels, de 47 % dans l'Oise, 42 % dans la Somme et 71,42 % dans l'Aisne. Dans, globalement, les deux tiers des cas, ce sont des

⁴ circulaire ministérielle n° 93-306 du 26 octobre 1993.

⁵ circulaire n° 2000-204 du 16 novembre 2000.

personnels de la filière ouvrière qui ont été désignés en tant qu'ACMO au sein des établissements ; mais dans plus d'un cas sur dix, des enseignants ont été désignés et, dans 17 % des cas environ, ce sont des personnels d'encadrement ou de direction qui se sont vu confier cette responsabilité dans les EPLE d'Amiens (directeur de SEGPA, chef de travaux, gestionnaire, personnel de direction adjoint⁶).

c) la création de la fonction d'inspecteur *hygiène et sécurité* dans chaque académie

Au titre de l'attention portée sur ces questions par l'institution, on mentionnera en troisième lieu la création de la fonction d'inspecteur *hygiène et sécurité* dans la Fonction publique et, par suite, pour ce qui concerne l'Education nationale, au sein de chaque académie⁷. L'article 5-2 du décret applicable définit dans les termes suivants les missions dévolues à l'inspecteur *hygiène et sécurité* : «*les fonctionnaires et agents mentionnés aux articles 5 et 5-1 (qui exercent les fonctions d'IHS) contrôlent les conditions d'application des règles définies à l'article 3 et proposent au chef de service intéressé toute mesure qui leur paraît de nature à améliorer l'hygiène et la sécurité du travail et la prévention des risques professionnels. En cas d'urgence, ils proposent au chef de service concerné, qui leur rend compte des suites données à leurs propositions, les mesures immédiates jugées par eux nécessaires*».

Si la mise en œuvre de cette fonction apparaît relativement récente dans le cadre de l'Education nationale, la fonction, en revanche, est généralisée. Il n'est certes pas dans l'objet de ce rapport de développer plus avant le rôle exercé effectivement, dans les diverses académies, par ces inspecteurs *hygiène et sécurité* (IHS) ; on se contentera ici d'évoquer néanmoins les activités de l'un d'entre eux.

Ainsi, dans l'académie d'Amiens mentionnée précédemment, l'IHS a largement développé l'aspect formation de son activité ; il a mis en place tout particulièrement la formation des ACMO, les nouveaux parmi eux se trouvant dans l'obligation de suivre une formation de trois jours sur les missions de l'ACMO, la sécurité incendie et la sécurité des bâtiments et de l'énergie électrique, formation échelonnée sur plusieurs semaines ; l'IHS a également réalisé puis diffusé quatre dossiers fort utiles pour les responsables d'établissements et les principaux acteurs de la sécurité sur les questions suivantes :

- la demande de dérogation individuelle relative aux travaux interdits pour les jeunes de moins de 16 ou 18 ans ;

⁶ dans un collège, le correspondant académique a relevé une situation anormale du point de vue de la réglementation, la désignation comme ACMO du... chef d'établissement, la légitimité et le caractère opérationnel de ce dispositif supposant en effet une séparation nette des rôles entre l'expert, d'un côté, et le décideur, de l'autre.

⁷ décret n° 82-453 du 28 mai 1982 relatif à l'hygiène, à la sécurité du travail et à la prévention médicale dans la fonction publique, modifié par le décret n° 95-680 du 9 mai 1995.

- la commission d'hygiène et de sécurité ;
- un dossier d'aide à la nomination de l'agent chargé de la mise en œuvre des règles d'hygiène et de sécurité ;
- un dossier à l'usage des ACMO d'établissement.

d) des questions confiées, dans les EPLE, à la compétence de plusieurs instances

Outre l'instance principale que représente en ce domaine la commission d'hygiène et de sécurité (CHS), d'autres instances, au sein des EPLE, auxquelles participent des représentants des élèves, ont à présent compétence pour aborder les questions d'hygiène, de sécurité et de santé.

- l'installation dans les EPLE d'une commission d'hygiène et de sécurité (CHS) : une interprétation extensive de la réglementation promue par l'institution

En principe, trois types de cas sont à considérer pour ce qui concerne l'installation d'une CHS dans un EPLE ; en réalité, l'approche de l'institution consiste, on va le voir, à promouvoir une interprétation extensive de la réglementation :

- dans les lycées techniques ou professionnels, l'installation de la CHS est obligatoire, sa mission consistant à promouvoir la formation à la sécurité, tant en ce qui concerne les élèves que les personnels, et à contribuer à l'amélioration des conditions d'hygiène et de sécurité dans l'établissement, notamment dans les ateliers. La participation active de chacun doit être recherchée, cette CHS permettant d'associer aux acteurs directement concernés par les conditions de vie dans l'établissement que sont les personnels et les élèves, la collaboration de divers spécialistes et de parents d'élèves ;
- pour ce qui concerne les lycées polyvalents, les lycées généraux comptant des sections d'enseignement technique, les EREA ainsi que les collèges comportant des SEGPA, une circulaire d'octobre 1993⁸ invite les chefs d'établissements concernés à proposer à leur conseil d'administration la création d'une commission *«dont les règles de composition et de fonctionnement seront celles retenues pour la commission d'hygiène et de sécurité»* ;

⁸ circulaire n° 93-306 du 26 octobre 1993

- quant aux établissements d'enseignement général, la même circulaire d'application indique que *«les chefs d'établissement des lycées ou collèges d'enseignement général sont vivement invités à (...) instituer»* ce type d'instance *«en s'inspirant des règles de composition et de fonctionnement de la commission d'hygiène et sécurité»*.

A la lecture des termes de cette circulaire, on perçoit bien que l'Education nationale a entendu promouvoir l'installation, en fin de compte, d'une CHS dans l'ensemble des établissements secondaires et pas seulement au sein des lycées techniques et/ou professionnels.

S'agissant de sa composition, la CHS comprend notamment 2 représentants des élèves *«désignés au sein du conseil des délégués des élèves par ces derniers»* (2 titulaires et 2 suppléants). Elle se réunit en séance ordinaire à l'initiative du chef d'établissement au moins une fois par trimestre, et en séance extraordinaire, sur un ordre du jour déterminé, à la demande du chef d'établissement, du conseil d'administration, ou du conseil des délégués des élèves, notamment. Au début de chaque année scolaire, il est prévu que le chef d'établissement présente à la CHS un rapport d'activité de l'année passée ainsi qu'un programme annuel de prévention des risques et d'amélioration des conditions d'hygiène et de sécurité.

Il paraît utile de mentionner également que la circulaire de rentrée 2001 pour les lycées professionnels⁹ a insisté, entre autres points, sur *«le développement de la démocratie lycéenne»* de même que sur la nécessité de *«veiller au respect des conditions d'hygiène et de sécurité»*, la CHS devant *«être régulièrement réunie et ses membres formés»*.

- des questions relevant également de la compétence d'autres instances

+ le conseil d'administration des EPLE

Parmi les différents champs de compétence qui, dans l'ensemble des collèges et des lycées, sont du ressort du conseil d'administration, figure notamment ce qui touche à l'hygiène, à la sécurité et à la santé. Parmi ses membres, le conseil d'administration compte trois représentants élus des élèves pour les collèges (deux pour les collèges de moins de 600 élèves), cinq pour les lycées (dont un au moins représentant les classes post-baccalauréat si elles existent).

⁹ circulaire n° 2001-094 du 30 mai 2001, B.O. n° 23.

+ le conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL)

La participation des élèves, plus spécialement des lycéens, a fait l'objet par ailleurs de dispositions importantes¹⁰, le texte le plus récent étant le décret n° 2000-620 du 5 juillet 2000¹¹ instituant dans les lycées un «*conseil des délégués pour la vie lycéenne*» (CVL, en abrégé) dans le souci de promouvoir, avec une finalité éducative, la «*démocratie lycéenne*». Présidé par le proviseur et comprenant un vice-président lycéen, il est composé de 10 lycéens, dont 3 élus pour un an par les délégués des élèves au scrutin uninominal à deux tours et 7 élus pour deux ans par l'ensemble des élèves de l'établissement au scrutin plurinominal majoritaire à deux tours ; pour chaque titulaire, un suppléant est élu dans les mêmes conditions. Au titre des compétences de ce conseil, le décret de juillet 2000 mentionne notamment qu'il est «*obligatoirement consulté (...) sur la santé, l'hygiène et la sécurité*»¹².

+ la conférence des délégués des élèves

A ne pas confondre avec la précédente, cette structure est également prévue par le décret de juillet 2000, qui envisage la réunion à l'initiative du chef d'établissement, au moins trois fois par an, de cette «*conférence*» ; formée de l'ensemble des délégués des élèves (délégués de classe), elle s'intitulait auparavant «*conseil des délégués des élèves*», conseil auquel elle «*se substitue*». Elle donne son avis et formule des propositions «*sur les questions relatives à la vie et au travail scolaires*» ; elle peut être amenée par conséquent, elle aussi, à aborder des points touchant à l'hygiène, à la santé ou à la sécurité dans l'établissement¹³.

+ le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)

Pour être pleinement exhaustif, on mentionnera également le rôle que jouent pour certains EPLE les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) qui peuvent constituer un cadre privilégié de définition et de mise en œuvre auprès des élèves de l'éducation à la prévention en matière de conduites à risques et de dépendances ; les CESC ont été mis en place en 1998¹⁴ par transformation des comités d'environnement social, cette mesure traduisant la volonté de l'institution de voir l'éducation à la santé s'inscrire dans une perspective d'éducation globale et d'apprentissage de la citoyenneté. «*L'association*» des élèves au fonctionnement de cette structure et surtout à ses activités peut être regardée

¹⁰ décret précité sur les EPLE, loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, circulaire n° 90-292 du 2 novembre 1990, circulaire n° 91-076 du 2 avril 1991.

¹¹ J.O. du 7 juillet 2000.

¹² circulaire d'application n° 2000-104 du 11 juillet 2000, B.O. hors série n° 4 du 13 juillet 2000.

¹³ même circulaire d'application.

¹⁴ circulaire du 1^{er} juillet 1998 relative à la «*protection du milieu scolaire-prévention des conduites à risque et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté* », BOEN du 9 juillet 1998.

comme présupposée puisqu'ils représentent le «*public cible*» qu'elle entend justement viser afin de développer parmi eux, autant que possible, les comportements de prévention.

A lui seul, le fonctionnement des CESC mériterait sans doute un rapport particulier allant par conséquent au delà des développements consacrés principalement, ici, aux questions d'hygiène et de sécurité, d'autant plus que ces comités concernent l'ensemble des élèves du secondaire et pas seulement par conséquent «*les élèves des enseignements professionnels et technologiques*». Néanmoins, pour prendre un exemple parmi d'autres possibles, on évoquera celui d'un lycée professionnel de la Côte-d'Or dans lequel un CESC associe les deux établissements d'enseignement secondaire publics (collège et LP) de la ville dans le cadre d'un partenariat avec la municipalité en premier lieu, celle-ci attachant beaucoup d'importance à cette structure, et avec les centres sociaux d'autre part, avec la PJJ, la gendarmerie ainsi que diverses associations travaillant sur le bassin ; ce groupe opérationnel centre ses interventions sur l'ensemble des jeunes de la ville et plus particulièrement, bien sûr, sur ceux d'entre eux qui posent problème. Pour l'heure, souligne l'inspecteur, «*il s'agit donc surtout d'une instance d'adultes agissant en direction des jeunes. Les élèves ne sont partie prenante que dans les actions engagées en leur faveur et non dans le pilotage du dispositif*»; mais, «*pour l'avenir, la proviseure souhaiterait centrer davantage le CESC sur le lycée et demander aux élèves de s'y engager*» ; néanmoins, «*elle craint que sa proposition ne rencontre guère d'écho chez les lycéens, par absence de motivation*».

e) les activités développées par l'Observatoire national de la sécurité et son approche de l'association des élèves à la protection contre les risques

Il importe enfin, *last but not least*, de mentionner également les activités menées en matière de sécurité et de prévention des risques par l'Observatoire national de la sécurité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur depuis sa création en 1994, en évoquant plus spécialement deux points : une appréciation d'ensemble, en premier lieu, à partir de données émanant de l'Observatoire, et, en second lieu, son implication très récemment dans le cadre d'un séminaire international sur le thème, précisément, de l'association des élèves à la protection contre les risques.

- une appréciation d'ensemble à partir de données de l'Observatoire national de la sécurité

Sur l'année 2000-2001 et d'après les données disponibles de l'Observatoire, le recensement des accidents scolaires indique que 15.406 accidents sont survenus en collège, soit plus de 60 % des accidents du secondaire ; parmi eux, 2,4 % ont entraîné une hospitalisation de plus de 48 heures. Le niveau important du pourcentage d'accidents touchant des élèves de 6^{ème}, par rapport au CM2, s'explique sans doute par le changement comportemental d'élèves

encore jeunes, confrontés à un univers nouveau, avec un encadrement qui change de nature ; les blessures ont touché les membres supérieurs dans 37 % des cas, les membres inférieurs dans 36 % des cas et la tête dans 16,5 % des cas. S'agissant des lieux des accidents, les gymnases, les cours et terrains de jeu ainsi que les terrains de sport sont les lieux où surviennent la très grande majorité de ces accidents scolaires en collège.

Dans les lycées et lycées professionnels, on a recensé 9793 accidents pour l'année 2000-2001, soit moins de 40 % des accidents du secondaire ; 1,8 % de ces accidents ont entraîné une hospitalisation de plus de 48 h, et les classes de BEP représentent plus du tiers des accidents recensés dans l'ensemble des lycées, mais pour une population infiniment moindre ; les blessures ont concerné les membres supérieurs, inférieurs et la tête dans, respectivement, 39 %, 38 % et 12,5 % des cas. S'agissant des lieux de ces accidents, les gymnases apparaissent comme le lieu le plus concerné.

Néanmoins, par comparaison avec l'ensemble des risques potentiels de la vie courante (domestiques, transport, sports, loisirs, etc.), la répartition des accidents en fonction à la fois des lieux et de l'âge fait apparaître l'école comme *«un endroit très sûr»*, note le président de l'Observatoire national de la sécurité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur, Jean-Marie Schléret ¹⁵; *«mais»*, ajoute-t-il, *«il est important de maintenir la vigilance et d'évaluer régulièrement les situations les plus à risques pour que cet espace reste protégé et exemplaire»*.

- «Associer les élèves à la protection contre les risques», thème d'un récent séminaire international

A l'occasion d'un séminaire international organisé à Bruxelles dans le cadre de l'Union européenne sur le thème *«Associer les élèves à la protection contre les risques»* le 16 avril dernier, le président de l'Observatoire a exposé que, pour avancer dans le sens d'une plus grande implication des élèves, *«il importe avant tout»*, à son avis, *«de bien identifier les causes d'accident dans la vie quotidienne des établissements scolaires afin d'apporter une attention plus grande aux activités, aux endroits ou aux moments de la journée où ils se produisent. Ce sont les risques individuels»* ; en matière, d'autre part, de risques collectifs, il recommande d'insister *«principalement sur la pédagogie du risque incendie, avec les exercices d'évacuation, et les risques majeurs, avec les plans particuliers de mise en sûreté»*. Considérée par Jean-Marie Schléret comme une *«composante d'une éducation citoyenne»*, la dimension *sécurité collective* doit, selon son point de vue à l'occasion de ce séminaire, être investie par l'ensemble de la communauté scolaire, et donc notamment par les élèves. Mais quelle peut être alors - ou quelle doit être - leur participation ?

¹⁵ *« Associer les élèves à la protection contre les risques »*, intervention à Bruxelles le 16 avril 2002, *Green Week – Session n° 6*.

- avant tout exercice collectif, il lui semble utile d'impliquer les élèves à travers la réalisation matérielle de panneaux fixant les consignes de sécurité, avec un affichage dans les couloirs, les salles de classe et les ateliers ; de plus, l'enseignement des risques professionnels à l'aide de fiches *machines*, l'enseignement du risque incendie avec des logiciels appropriés peuvent compléter utilement les exercices collectifs ;
- les exercices d'évacuation – qui sont à la fois nécessaires et obligatoires - se donnent pour objectif «*pédagogique*» de sensibiliser aussi bien le personnel que les élèves sur la conduite à tenir en cas d'incendie et de proposer quelques bons réflexes permettant de réagir dans des circonstances semblables ; naturellement, il importe de procéder après coup à une évaluation de ces exercices et d'en tirer des enseignements utiles à partir des résultats ;
- les élèves présentant un handicap doivent être inclus dans ces exercices d'évacuation selon des modalités à définir en fonction de la configuration des établissements, de la localisation des élèves handicapés et de leur type de handicap ou d'appareillage.

Quant à la prévention des «*risques majeurs*», on rappellera que les établissements scolaires, dans leur ensemble, n'ont pas été épargnés par certaines catastrophes récentes : 5500 ont été endommagés par les tempêtes de décembre 1999 à un moment où, fort heureusement, les élèves se trouvaient en congés, et l'explosion de Toulouse, à l'automne 2001, a concerné 20000 élèves, détruit entièrement 3 lycées et endommagé plus d'une centaine de bâtiments scolaires ; certains établissements, on le sait, sont exposés par ailleurs à des risques *SEVESO* et d'autres encore ont été gravement endommagés par des inondations. «*Le principal problème dans une situation pareille*», note l'Observatoire, est «*l'anéantissement instantané de l'ensemble des réseaux de communication et l'isolement complet dans lequel les responsables doivent faire face à une situation de crise, qu'elle résulte d'une catastrophe naturelle, industrielle ou d'une attaque de type terroriste*». ¹⁶

¹⁶ un guide destiné à tous les établissements scolaires a été élaboré par l'Observatoire pour les aider à se préparer à des risques majeurs en associant étroitement *les élèves* et leurs parents, les uns et les autres devant être notamment informés des risques spécifiques liés à l'environnement géographique de l'établissement ; il importe par ailleurs de bien identifier les personnels et les élèves formés aux premiers secours, mais aussi de repérer les difficultés particulières liées à certaines activités précises (ateliers, éducation physique à l'extérieur, temps de restauration...), à des modes d'occupation des locaux en dehors des temps scolaires (internat par exemple), ou encore à la situation complexe des élèves handicapés, etc ; les zones de confinement doivent répondre à des critères «*dont chacun devra comprendre les raisons*» ; enfin, souligne l'Observatoire, «*l'essentiel d'une pédagogie de prévention face à un accident majeur réside dans l'entraînement* ».

2.1.2 Des travaux importants de rénovation et de mise aux normes entrepris par les collectivités de rattachement mais, dans certains EPLE, des problèmes ponctuels réels cependant

a) les observations relevées par l'IGAENR à l'occasion de visites d'établissements

Les progrès intervenus au cours de la décennie 1990 en matière d'hygiène et, plus encore, de sécurité dans les établissements secondaires semblent, dans l'ensemble, difficilement contestables grâce à la conjonction des diverses dispositions prises à l'initiative de l'institution qui viennent d'être rappelées, d'une part, et, d'autre part, aux travaux de rénovation et/ou de mise aux normes entrepris par les collectivités territoriales dans la plupart des collèges et des lycées ; nombreux sont ainsi les rapports de visite d'EPLE qui font état d'améliorations significatives ayant concerné tant les bâtiments scolaires que les installations et les équipements pédagogiques. S'agissant entre autres des conditions matérielles d'enseignement de la technologie en collège, on a souligné précédemment l'effort global d'équipement réalisé au profit des collèges par les départements (cf. 1.1.2.a) ; quant à la mise en conformité à la date de référence européenne du 1^{er} janvier 1997 des machines et équipements utilisés plus particulièrement dans les ateliers des lycées professionnels et/ou technologiques, mise en conformité qu'évoquent notamment divers rapports d'inspection, elle doit assurément beaucoup à l'action déterminée engagée en ce sens par les régions. A titre d'illustration, relevons par exemple ce qu'écrivent les inspecteurs à propos d'un lycée professionnel des Alpes-Maritimes ayant fait l'objet d'une reconstruction, établissement visité conjointement par l'IGAENR et l'IGEN au titre de l'évaluation des conditions d'enseignement menée dans l'académie de Nice : *«C'est un magnifique ensemble qui a vu le jour. (...) L'architecture tire le meilleur parti des lieux et de la vue sur la mer : l'ensemble est harmonieux et chaque activité intellectuelle, sportive, culturelle trouve naturellement sa place dans des espaces remarquablement prévus et organisés»* ; de plus, *«les ateliers et les salles de cours sont équipés de matériels très performants et l'ensemble des 160 ordinateurs de l'établissement est en réseau»*.

Il peut arriver cependant, d'après les constatations effectuées par les membres de l'IGAENR à l'occasion de leurs visites d'établissements secondaires, que, dans certains EPLE, les questions d'hygiène et de sécurité revêtent encore une acuité marquée. Au demeurant, les élèves des établissements éventuellement concernés ne sont pas forcément les derniers à être sensibilisés par ces questions ; ils apparaissent parfois mobilisés carrément sur ce point, voire suscitant ici ou là un mouvement revendicatif afin de faire évoluer une situation jugée par eux comme insatisfaisante, sinon même inacceptable. Mentionnons ainsi quelques constats parmi d'autres relevés dans les rapports faisant suite à des visites de collèges ou de lycées.

Le rapport de visite d'un lycée professionnel du Gard, dans l'académie de Montpellier, indique par exemple à la date de janvier dernier que ce lycée *«est construit dans un espace vaste et arboré de près de 5 hectares»*, que *«de gros travaux de restructuration ont été accomplis et (que) l'ensemble des ateliers sera rénové à la rentrée 2002. De nouveaux espaces sportifs extérieurs sont disponibles depuis cette rentrée scolaire (2001). Les locaux de l'internat proposent désormais des chambres de 4 ou 5 lits aménagés dans des conditions modernes. Toutefois»*, soulignent nettement les inspecteurs, *«trop de locaux ne répondent pas encore aux normes de sécurité conformément à l'avis défavorable émis par la Commission Départementale pour l'utilisation du bâtiment de l'enseignement général et de l'internat. D'où une recommandation de réactivation de ce dossier par les autorités responsables»*. Dans un collège des Pyrénées-Atlantiques, l'organisation spatiale, notamment, pose de réels problèmes de sécurité ; le respect des règles prévues à cet égard, note l'inspecteur, est *«problématique»* car *«le dédale de l'architecture pose problème (...) et les accès des pompiers sont mal protégés d'un stationnement anarchique»* ; pourtant, un seul exercice d'évacuation est organisé chaque année et l'intervention des pompiers n'a pas été testée ; *«que se passerait-il»*, s'interroge-t-il, *«si, au lieu d'une évacuation, il fallait exécuter une mesure de confinement puisqu'il existe une usine classée SEVESO à environ 10 km du collège ?»*. Dans un lycée professionnel du Bas-Rhin, on a noté que la commission de sécurité avait émis à la suite d'une visite relativement récente un avis défavorable à la poursuite de l'exploitation de l'un des bâtiments en raison de problèmes de recoupement, d'isolement, de désenfumage, d'alarme incendie et d'électricité ; si la Région Alsace a engagé une opération de restructuration de ce bâtiment avec mise aux normes et mise en sécurité, il est apparu néanmoins indispensable, en attendant ces travaux, que l'ensemble des occupants soient sensibilisés aux problèmes d'alarme et d'évacuation, avec respect des exercices obligatoires une fois par trimestre ; dans un autre bâtiment du même lycée professionnel, la chaufferie, située en sous-sol, constitue un local à risques importants ; elle devrait certainement être située en dehors des bâtiments accessibles au public. A propos d'un lycée du Val-de-Marne, dans l'académie de Créteil, les deux inspecteurs de l'IGAENR et de l'IGEN relèvent que *«les conditions de travail et de vie des élèves sont particulièrement dégradées. On en prendra pour exemples l'absence de lieux de vie pour les élèves, une cour beaucoup trop petite pour autant d'élèves, des sanitaires inqualifiables»* ; de plus, précisent-ils, *«le matériel scientifique est ancien et les normes de sécurité ne sont pas correctement respectées. Il ne permet pas un enseignement moderne et adapté à toutes les exigences des programmes, en particulier en sciences physiques»*. Et dans un autre lycée du Val-de-Marne, les membres de l'IGAENR et de l'IGEN ont constaté que l'un des trois sites de cet établissement *«qui abrite les enseignements généraux et théoriques semble avoir été laissé à l'abandon depuis plusieurs années. Il est en grand état de délabrement, la plupart des installations se trouvent hors service, certaines parties privées d'éclairage*

deviennent des zones de non-droit et l'entretien est de médiocre qualité. Les conditions minimales de sécurité ne sont à l'évidence pas réunies».

Un rapport portant sur les huit collèges du bassin de Montauban-Caussade, dans le Tarn-et-Garonne, mentionne que *«le passage des commissions consultatives de sécurité s'est traduit par des avis défavorables dans deux collèges»* ; si *«ces avis ont pu être levés»* pour ce qui concerne l'un d'entre eux, *«en revanche, ils persistent pour deux bâtiments»* du second, *«en particulier pour l'internat»*. Même type de constat pour un collège du Var, dans l'académie de Nice, visité conjointement en décembre 2001 par des membres de l'IGAENR et de l'IGEN : les inspecteurs indiquent en effet que ce collège *«fait l'objet d'un projet de rénovation totale qui aurait dû démarrer en 1999. (...) Il est plus que temps»*, soulignent-ils, *«que les travaux soient réalisés puisque la commission consultative de la sécurité et de l'accessibilité a émis, dans le courant de l'année 2001, deux avis négatifs successifs à la poursuite du fonctionnement de l'activité. (...) Le principal du collège sait qu'il court un risque en maintenant le collège ouvert. C'est d'autant plus délicat que les travaux se déroulent durant les heures de cours, donc avec des risques d'accident pour les élèves, bien qu'un mur ait été édifié pour isoler la partie en travaux. On ajoutera que les camions de pompiers ne pourraient sans doute pas accéder au collège par son entrée actuelle, ce que le principal a signalé aux services de sécurité sans susciter de réaction»*. Dans un collège des Pyrénées-Atlantiques, l'inspecteur a relevé que *«les locaux sont en mauvais état. (...) L'équipe d'agents du collège, sur l'initiative du principal, a repeint la partie externat du bâtiment de 1969 et a rénové les sanitaires. Il est navrant de constater, partout ailleurs, des peintures qui s'écaillent, des carreaux cassés, des rideaux déchirés»* ; et si ce collège *«a bénéficié, il y a un an, de la réfection complète de la restauration, (...) la mise en service du nouveau self a provoqué à la rentrée de 2000 une panne générale du réseau électrique que le département a dû mettre aux normes dans l'urgence»*.

On ne multipliera pas les exemples ; mentionnons encore cependant le cas d'un lycée professionnel de Corrèze, les abords des ateliers de cet établissement, qui se situent de l'autre côté d'un boulevard, posant des problèmes de sécurité ; car les élèves ont bien la possibilité d'emprunter un passage souterrain pour traverser ce boulevard, mais ils préfèrent en fait le traverser en surface, avec les risques que constituent pourtant un trafic non négligeable.

b) l'hygiène et la sécurité, une préoccupation forte assurément pour les chefs d'établissement, mais parmi de multiples autres

Dire que la fonction de chef d'établissement requiert, au quotidien, de ceux et celles qui l'exercent une multiplicité de tâches dans des domaines extrêmement divers relève indiscutablement du lieu commun : tâches en matière pédagogique, dans le domaine de

l'administration et de la gestion (gestion budgétaire et financière, gestion de personnel), en matière juridique, dans le domaine de la vie scolaire, etc ; les sollicitations sont constantes et il est clair que, pour importantes assurément qu'elles soient, les questions d'hygiène et de sécurité ne constituent que l'un des multiples champs dans lesquels doit s'exercer l'activité des principaux, des proviseurs et de leurs adjoints.

- comment apprécier l'attention que les chefs d'établissement portent à ces questions ?

Rappeler cet état de fait, avoir conscience de ces contraintes quotidiennes réelles, n'empêche pas toutefois de se demander quels sont les éléments qui peuvent permettre d'apprécier, de façon pragmatique, l'attention que portent effectivement les chefs d'établissement aux questions d'hygiène et de sécurité ; plusieurs facteurs sont de nature à apporter, semble-t-il, un éclairage à ce sujet, et plus particulièrement :

- les réunions des instances telles que la CHS et l'évocation de ces questions dans le cadre du conseil d'administration ;
- la plus ou moins bonne tenue des registres réglementaires ;
- l'exécution des exercices d'évacuation selon la fréquence prévue par la réglementation ;
- l'appel éventuellement à des concours extérieurs pour régler des problèmes particuliers.

- des facteurs de relance de l'attention portée à ces questions

Par ailleurs, certains facteurs peuvent avoir pour incidence d'accroître - ou encore de réactiver - l'attention à porter au sein des EPLE aux questions d'hygiène et de sécurité ; la survenance d'un accident ou d'un incident sérieux joue ainsi assez logiquement un rôle de signal ; dans leurs rapports, les inspecteurs notent aussi dans le même sens que, à son arrivée, un chef d'établissement nouvellement nommé portera peut-être en ce domaine - comme en d'autres - un œil neuf et qu'il (ou qu'elle) va redynamiser une vigilance éventuellement relâchée.

La survenance d'un accident peut avoir pour effet d'inciter à redoubler d'attention. L'année passée par exemple, le rapport de visite d'un lycée professionnel du Bas-Rhin ayant *«pâti durablement et de façon discutable, compte tenu de problèmes très sérieux de sécurité, d'un certain délaissement»* de la part des autorités responsables, faisait ressortir que cet établissement se trouve installé dans des bâtiments déjà anciens donnant une nette impression de vétusté et que, pendant de trop nombreuses années, son fonctionnement s'était effectué dans des conditions de risques avérés ; on en retire, exposaient les inspecteurs, une

«impression défavorable de délaissement et de négligence pour ce qui concerne la sécurité, ressentie par les élèves, qui comparent l'état de leur établissement avec des lycées voisins». C'est surtout la sécurité électrique qui posait problème : selon certains enseignants, *«cela faisait quarante ans»* qu'eux-mêmes ou leurs collègues plus anciens *«avaient peur»*. Or un accident survenu le 23 novembre 2000 est venu confirmer le sérieux de cette situation préoccupante : un élève, en effet, a été victime d'une décharge électrique dans les ateliers et cet accident – qui aurait pu avoir des conséquences dramatiques – a suscité alors une émotion compréhensible parmi ses camarades et dans l'ensemble de l'établissement ; une réunion extraordinaire du conseil d'administration s'est tenue en conséquence dans les jours qui ont suivi, le 4 décembre 2000, en présence du président du Conseil régional ; le maire de la ville, présent lui aussi à cette réunion extraordinaire du CA, avait indiqué que, en tout état de cause, *«si les travaux ne devaient pas permettre une mise en sécurité dans les meilleurs délais, il déciderait de «fermer l'établissement»*. Si depuis lors, des travaux ont heureusement été engagés par la Région Alsace afin de remédier à cette situation, la survenance de cet accident a eu sans aucun doute pour effet de renforcer la sensibilité des uns et des autres en ce domaine.

Cette année, on peut relever entre autres ce que des inspecteurs notent à propos d'un lycée professionnel de l'académie de Lille formant aux métiers de l'automobile : si le niveau de gravité de l'ensemble des accidents (atelier, sport, classe, récréation, internat) survenus pendant l'année scolaire 2000-2001 dans cet établissement n'est heureusement pas trop élevé, leur fréquence manifeste explique cependant pourquoi ce thème de la sécurité, précisément, ressort comme le thème principal abordé lors des réunions de la CHS de cet établissement, même si d'autres thèmes sont également abordés : actions de sensibilisation sur l'alcool, sur la toxicomanie et le tabagisme, et actions d'information sur la sexualité.

L'arrivée d'un nouveau chef d'établissement peut constituer également un facteur de sensibilisation ou de re-sensibilisation aux questions d'hygiène, de sécurité et de prévention dans un établissement donné. Dans un collège de l'agglomération de Cherbourg, un inspecteur a ainsi constaté que le nouveau principal, en fonctions dans l'établissement depuis la rentrée 2001, a mis en place une commission d'hygiène et de sécurité qui se réunit et formule des recommandations ; par ailleurs, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, commun avec un autre collège, apparaît actif. Dans un collège de l'Indre, on a relevé de la même façon que le nouveau chef d'établissement avait décidé d'instituer une commission hygiène et sécurité lorsqu'il a pris ses fonctions à la rentrée 1999 ; depuis, cette instance n'a été réunie que deux fois, au rythme d'une réunion annuelle ; mais il faut reconnaître à ce principal le mérite d'avoir mis en place une CHS dans un établissement qui, souligne le rapport de visite, *«manquait singulièrement de vie institutionnelle»* lorsqu'il en avait pris la direction il y a trois ans.

2.2. Quel fonctionnement effectif de la principale instance compétente, la commission d'hygiène et de sécurité (CHS) et quelle participation des élèves?

2.2.1. Le fonctionnement effectif de la CHS dans les EPLE : une grande variété de cas de figure

A partir des différents rapports des visites d'EPLE effectuées durant cette année scolaire 2001-2002, qu'en est-il dans la réalité pour ce qui concerne l'installation d'une CHS et le fonctionnement effectif de cette instance ? Sur ces deux points, l'image qui s'impose est celle, manifestement, d'une multiplicité de cas de figure.

a) l'installation de la commission d'hygiène et de sécurité

S'agissant en premier lieu de l'installation d'une CHS, il faut sans doute opérer une distinction entre les lycées, tout spécialement les lycées professionnels à dominante industrielle, et les collèges : les problèmes d'hygiène et, davantage encore, de sécurité sont évidemment plus marqués dans les premiers que parmi les seconds ; en outre, les prescriptions de la réglementation rappelées précédemment sont, on l'a vu, plus injonctives pour les lycées professionnels et/ou technologiques. Pour ces deux raisons conjuguées, il n'est pas surprenant d'observer à la lecture des rapports d'inspection que, très généralement, une CHS est constituée désormais dans les lycées professionnels et/ou technologiques alors que, dans les collèges, la situation apparaît en revanche assez aléatoire ; «*désormais*» dira-t-on, parce qu'il peut arriver que la CHS n'ait été instituée que relativement récemment dans certains lycées : à propos d'un LEGT du département du Nord accueillant 1100 élèves, par exemple, l'inspecteur note que la CHS n'a été constituée au sein de ce lycée qu'en septembre 2001, «*ce qui*», souligne-t-il, «*paraît bien tardif pour un établissement de ce type*» ; depuis, cependant, deux premières séances de travail ont été organisées qui ont permis de mettre en place un plan d'action.

Si l'on examine par ailleurs les données disponibles collectées par des inspecteurs hygiène et sécurité, on relève par exemple que, dans l'académie d'Amiens, on estime à environ 60 % la proportion d' EPLE qui ont installé une CHS.

b) la réalité du fonctionnement des CHS

Qu'une CHS soit constituée est une chose, qu'elle fonctionne effectivement et avec la régularité prévue par les textes peut en être une autre. Car, dans les faits, la fréquence d'une ou deux réunions par an semble bien souvent préférée à la fréquence de principe d'une réunion par trimestre.

Dans un lycée professionnel de l'académie de Reims, par exemple, la CHS a été constituée – enfin - à la rentrée 2001 ; mais à la date de la visite des inspecteurs, décembre 2001, elle ne s'était pas encore réunie. Dans un lycée technique de l'académie de Paris, la CHS a été mise en place conformément aux textes ; elle comprend notamment deux délégués des élèves ainsi que l'enseignant ACMO ; elle est réunie une à deux fois par an sous la présidence du proviseur, le procès-verbal de la dernière réunion, en décembre 2001, faisant apparaître que la commission a procédé à une visite approfondie de l'établissement et qu'elle a dressé un constat précis et détaillé des problèmes d'hygiène et de sécurité à régler ; les remarques, dont certaines émanaient des élèves, portaient sur les ateliers et locaux techniques (soute à copeaux), sur les cuisines ainsi que sur les toilettes. Dans un collège de Châteauroux, on a constaté que les procès-verbaux des deux réunions de la CHS qui ont été tenues jusqu'à présent témoignaient de la réalité de son existence comme de son activité, ces réunions donnant lieu à l'établissement d'un procès-verbal détaillé adressé à l'IA-DSDEN ainsi qu'au recteur ; il est également rendu compte de l'activité de la commission devant le conseil d'administration de l'établissement, et une synthèse des procès-verbaux des réunions de la CHS est jointe en annexe aux procès-verbaux des réunions du conseil d'administration. Situation analogue dans deux lycées polyvalent et professionnel situés sur un même site en Lozère et visités conjointement par l'IGAENR et l'IGEN au titre de l'évaluation des conditions d'enseignement menée dans l'académie de Montpellier : à propos de *«la prise en charge «citoyenne»*, les inspecteurs indiquent en effet que *«les efforts sont réels même s'ils ne sont pas couronnés d'un plein succès»* et que *«tous les conseils prévus par la réglementation fonctionnent régulièrement, ce qu'il faut souligner, même si les délégués élèves n'y apportent pas toujours une participation enthousiaste»* ; la CHS, notamment, s'est réunie 5 fois en 2000-2001 *«pour examiner en particulier, comme c'est son rôle, les problèmes de propreté du lycée et de conformité des machines (90 % des travaux étaient effectués au 15-1-2001). C'est en son sein qu'ont été prises les décisions d'organiser des menus à thèmes le soir toutes les trois semaines et de construire un «mur d'expression» dans l'espoir d'éviter la présence de grafitti ailleurs»* ; mentionnons également que le CESC s'est réuni deux fois *«avec la collaboration de la PJJ et de la police»*.

Dans un lycée professionnel de la Côte-d'Or, la CHS a bien été constituée conformément aux textes rappelés ci-dessus ; mais, en réalité, elle se réunit beaucoup plus rarement : à la date de la visite de l'inspecteur (décembre 2001), elle n'avait pas encore été convoquée pour

cette année scolaire et elle ne l'avait pas été non plus l'année précédente au motif – peu convaincant justement – que l'établissement était en travaux ; quant aux élèves, ils y sont en principe représentés mais ils n'y viennent pas ; dans ce lycée professionnel, *«la CHS reste donc davantage une instance théorique»*, indique l'inspecteur, plutôt *«qu'un moyen opérationnel de vigilance ; elle semble perçue comme contrainte plus que comme besoin, et comme obligation plus que comme outil»*. Dans un lycée polyvalent de la même académie situé dans l'Yonne, la CHS ne se réunit pas ; mise en place chaque année, elle *«a du mal à se dynamiser»* ; mais, ajoute l'inspecteur, *«la récente prise en charge de la fonction d'ACMO par un professeur passionné par le sujet devrait faire avancer les choses»*. Dans un lycée professionnel de Corrèze inséré au sein d'un ensemble immobilier d'une ex-cité scolaire, le LP comme le LEGT ont constitué chacun leur CHS, dont les réunions étaient séparées jusqu'à la fin de 1999 ; à compter cependant de l'année 2000 et pour répondre à une demande récurrente en ce sens, les commissions se sont réunies de façon conjointe mais peu fréquemment : une réunion en 2000 et une également en 2001 ; bien que la possibilité pour chacune des CHS d'établissement de se réunir sur des problèmes spécifiques ait été confirmée, il ne semble pas qu'un tel besoin se soit fait sentir ; en tout état de cause, l'obligation réglementaire d'une réunion par trimestre en principe n'est pas respectée. Dans un collège de Biarritz où les problèmes de sécurité sont réels, on pourrait comprendre que la CHS s'en préoccupe activement ; or, elle ne se réunit pas... Et à propos d'un LEGT-LP des Pyrénées-Atlantiques, les inspecteurs indiquent que, si la CHS est bien constituée, en revanche *«son fonctionnement paraît bien anecdotique. Elle ne s'est réunie qu'une fois en 2000. La visite de l'établissement a été l'occasion, comme en témoigne le procès-verbal, de noter des dysfonctionnements, mais il n'y a nulle trace d'un suivi de ces remarques. Elle n'a pas communication des relevés que font les différentes visites de contrôle. Dans ces conditions, la participation des élèves à cette instance est toute virtuelle»*.

Constatation analogue dans un lycée professionnel du Bas-Rhin, avec une connotation marquée de doute quant à la portée du rôle que peut jouer une CHS et quant à sa capacité à faire bouger effectivement les choses : étant donné en effet que de réels problèmes de sécurité sont à considérer dans cet établissement, on imaginerait volontiers que la commission d'hygiène et de sécurité y est réunie régulièrement et qu'elle joue un rôle actif ; or, il serait difficile de dire que c'est vraiment le cas : après plus de trois années sans réunion, la CHS s'est réunie en avril dernier, la convocation de cette réunion récente n'étant sans doute pas sans lien de cause à effet avec l'annonce de la visite de l'IGAENR. Ceci étant, il serait de peu d'intérêt de s'appesantir sur ce rapprochement ; ce qui paraît plus important, en revanche, c'est d'essayer de comprendre pourquoi la CHS n'était pas réunie régulièrement. Le sentiment exprimé à ce sujet par le médecin scolaire, plus spécialement, apporte probablement une réponse à travers la formule *«à quoi cela sert-il ?»*, en voulant dire par là non pas qu'elle (ou d'autres responsables de cet établissement) conteste(nt) l'utilité de cette instance, mais exprimer un doute visiblement partagé par d'autres quant à la

portée effective des conclusions et recommandations de la CHS, en faisant la distinction à cet égard entre «*les grosses questions et les petites choses*» :

- pour ce qui concerne les premières, son opinion est que ces problèmes – celui posé par la chaufferie de ce LP par exemple – ont été inventoriés et qu'ils sont bien connus tant des responsables régionaux que de ceux de la commission de sécurité ; leur solution passe nécessairement par des travaux d'une certaine envergure et elle implique donc l'engagement de crédits conséquents ; dans ces conditions, le doute se mêle probablement à un certain découragement pour estimer que la réunion de la CHS sera de peu de poids pour faire évoluer cette situation ; la situation des vestiaires est, semble-t-il, un autre exemple de cet état d'esprit puisqu'elle indique que «*l'on n'en parle plus car, de toute façon, rien ne bouge*» ;
- s'agissant des «*petites choses*», il en va à ses yeux différemment parce qu'elle désigne à travers cette expression des actions, particulièrement dans le domaine de la santé, qui peuvent être menées utilement au niveau de l'établissement sans pour autant nécessiter des dépenses importantes : elle mentionne notamment des actions intéressantes d'éducation à la santé (formation gestes et postures, campagne de prévention contre le SIDA, contre les toxicomanies), ou encore une sensibilisation des élèves à la protection de l'audition lorsqu'ils sont amenés à utiliser des machines bruyantes.

Dans ce contexte, la question de l'association des élèves au suivi des points relatifs à l'hygiène, à la sécurité et à la santé n'apparaît évidemment qu'au second plan ; cela ne signifie pas, naturellement, qu'ils ne sont pas directement concernés, au contraire, ne serait-ce, estiment les personnels de santé, que parce que «*beaucoup d'élèves n'ont pas de notions d'hygiène*» ; l'éducation à la responsabilité dans ces différents domaines est donc assurément bienvenue car on peut espérer qu'elle contribue à tout le moins à rendre plus responsables ceux parmi les élèves qui «*dégradent pour le plaisir*».

Situation comparable dans le lycée professionnel de la Corrèze déjà mentionné : on a relevé en effet que certains membres de la CHS avaient regretté un manque de suivi de certaines demandes ; bien que ne figurant pas aux PV des réunions de la CHS, la demande formulée par l'un de ses membres de bacs à sable pour l'extinction de mégots n'était toujours pas satisfaite à la date de la visite d'inspection ; interrogé sur ce point, le proviseur a indiqué que ces bacs avaient été fabriqués mais pas encore installés. Si un tel élément peut apparaître «*comme mineur*», note l'inspecteur, pour autant «*il n'en révèle pas moins*», semble-t-il, «*s'agissant d'un problème qui appelle une solution relativement simple, une difficulté de mise en œuvre ou, à tout le moins, de communication*» qui devrait en principe «*pouvoir être corrigée facilement*».

2.2.2. *L'association des élèves au fonctionnement de la CHS : une situation assez aléatoire*

Que peut-on dire à présent pour ce qui concerne l'association et la participation des élèves au fonctionnement des CHS ? Sur ce point encore, il serait difficile de tirer des conclusions de portée générale parce que l'on se trouve devant une grande variété de situations selon les établissements ; mais on peut néanmoins faire ressortir quelques traits principaux.

a) une motivation plus ou moins marquée des délégués et, plus largement, des élèves

L'intérêt que les élèves et, plus précisément, leurs représentants à la CHS portent aux questions d'hygiène et de sécurité (et, pour étendre, de santé et de prévention) est très variable d'un établissement à un autre ; il se traduit notamment par une participation plus ou moins active aux travaux de la CHS. Prenons à cet égard trois exemples significatifs.

Premier exemple, celui d'un lycée professionnel de dimension relativement modeste du Nord : les quatre procès-verbaux des réunions tenues au cours des deux dernières années indiquent que les élèves n'ont été représentés qu'à la moitié des séances, d'une part, et par un seul des deux représentants élèves, d'autre part ; ce n'est pas, à vrai dire, la marque d'une motivation particulièrement affirmée. Les thèmes abordés au cours de ces réunions peuvent être regroupés selon deux chapitres principaux : la sécurité dans les ateliers ainsi que les projets d'action relatifs à l'hygiène et à la santé, qui débordent éventuellement sur les champs de la violence et de la citoyenneté. L'implication directe des élèves semble donc relativement faible ; ils sont ici peu portés à participer aux débats en ce domaine, même quand l'institution leur en donne l'occasion que ce soit au sein de la CHS ou dans les autres organes auxquels ils sont associés. Même écho dans un LEGT du même département où *«le terme de passivité revient fréquemment dans les échanges avec les adultes pour caractériser le comportement des lycéens»* ; *«cette qualification»*, ajoute l'inspecteur, *«s'applique sans aucun doute au manque d'ambition scolaire et à la faiblesse de la participation à la vie collective de la communauté»*.

Troisième exemple, dans un sens nettement plus positif, le cas d'un lycée à dominante scientifique et technologique de l'académie de Paris : les divers interlocuteurs rencontrés dans cet établissement, proviseur, chef de travaux, enseignants, gestionnaire et agents se soucient effectivement des questions d'hygiène et de sécurité ; ils en sont bien informés et ils en parlent avec sérénité et sans *«langue de bois»*, les diverses mesures prises depuis 1991 et rappelées précédemment, de même que la mise en conformité des équipements, la périodicité des visites des commissions de sécurité et des exercices d'évacuation, etc, paraissant bien avoir laissé désormais leur empreinte ; on note également que les visites de

l'inspection du travail ne sont nullement exceptionnelles dans cet établissement. Pour ce qui concerne la participation des élèves, «*le constat essentiel*», indique l'inspecteur, «*est que leurs représentants ne sont pas, sur ces sujets, dans une situation très différente de celle des personnels*» de ce lycée : «*leur intérêt, leur niveau d'information et leur expression sont tout à fait comparables même si, et on peut le comprendre, ils les abordent plus sous l'angle de leurs conditions de vie quotidiennes que des thèmes, plus lointains pour eux, de la sécurité et de la santé proprement dites*».

La seconde observation générale que l'on peut faire est que l'intérêt que marquent les élèves pour ces questions n'est pas forcément fonction, comme on pourrait s'y attendre a priori, de la gravité des problèmes qui se posent éventuellement dans leur établissement : à propos par exemple du lycée spécialisé dans les formations aux métiers de l'automobile situé dans l'académie de Lille et mentionné précédemment, les inspecteurs se font l'écho des CPE de cet établissement, ceux-ci soulignant la très grande passivité des élèves qui «*ne revendiquent rien*» et «*ne sont pas intéressés par la participation ou la vie citoyenne*» ; pourtant, on l'a indiqué, les accidents sont relativement fréquents dans cet établissement ; mais les élèves manifestent peu d'intérêt à l'égard des possibilités qui leur sont offertes de participer à la vie du lycée ; leurs représentants s'expriment très peu dans les principales instances de l'établissement et leur assiduité, qui n'est pas régulière, va en déclinant au fur et à mesure que s'avance l'année scolaire. Ainsi que l'observent les rapporteurs, cette situation n'est probablement pas particulière parce que, dans plus d'un établissement, les élèves ont tendance à se comporter «*davantage en consommateurs qu'en acteurs de la vie scolaire*».

Examinons plus attentivement les différents publics scolaires concernés :

- s'agissant des collégiens et de leurs représentants élus, il n'est pas autrement surprenant que leur participation à une instance telle que la CHS soit, en règle générale, assez réduite ou formelle : ils sont évidemment plus jeunes que les lycéens, et donc encore plus impressionnés que leurs aînés par le cadre de ces réunions ; juridiquement, leur place est certes consacrée mais prendre la parole, c'est autre chose ;
- les lycéens, eux, ont sans doute davantage de facilité pour s'exprimer et donner leur point de vue ; encore faut-il cependant qu'ils – et qu'elles – soient effectivement intéressés par ces questions d'hygiène de sécurité ; car elles n'entrent pas toujours dans le champ de leurs préoccupations les plus immédiates.

Ainsi, lors de l'entretien avec l'ensemble des délégués élèves du lycée professionnel de la Corrèze déjà cité, les questions d'hygiène, de sécurité et de santé n'ont pas paru au centre de leurs préoccupations ; incidemment, l'un des délégués a regretté la diminution des heures d'atelier dans le cadre du PPCP, estimant que cela pouvait compromettre les chances de

réussite au BEP dans la formation concernée (MSMA). Dans le lycée spécialisé dans les formations de l'automobile mentionné plus haut, les élèves tenaient à l'acquisition d'un baby-foot et ils avaient formulé une demande en ce sens : *«il ne faudrait pas les décourager»*, notent les inspecteurs, *«en leur répondant avec des arguments d'ordre réglementaire qu'ils ne peuvent comprendre»*.

Il ne semble pas rare d'observer par conséquent que la participation des élèves aux séances de la CHS devient épisodique, avec une érosion de leur assiduité au fil de l'année scolaire ; c'est très précisément ce que l'on a constaté dans ce lycée professionnel de l'automobile. Même constat dans le lycée professionnel de Corrèze, où l'on a observé que la participation des délégués élèves aux réunions de la CHS était très fluctuante, leur présence effective étant peu fréquente ; un seul élève était présent lors des dernières réunions.

b) un accent mis fréquemment sur les questions d'hygiène

Lorsque les élèves s'expriment au sein des CHS, leurs délégués insistent généralement davantage, semble-t-il, sur les questions d'hygiène que sur celles de sécurité ; c'est en tout cas ce que font ressortir les conclusions d'une réunion tenue par l'inspecteur hygiène et sécurité de l'académie de Strasbourg avec une soixantaine de délégués élèves : ils manifestent, observe-t-il, *«une sensibilisation plus marquée pour les problèmes d'hygiène et d'environnement»* et, notamment, *«de gros soucis concernant l'hygiène des toilettes»*. Il n'est pas rare effectivement de constater lors de visites d'EPL que l'accès aux toilettes est fermement régulé, faute de quoi, malheureusement, leur état de propreté laisserait gravement à désirer : *«une fois de plus»*, note un inspecteur à propos d'un LEGT du Nord déjà mentionné, *«la police des toilettes est gérée par une ouverture restreinte et réglementée. Un bloc sanitaire moderne a été construit lors du transfert des sections tertiaires, au fond du lycée, dans un endroit particulièrement incommode pour la surveillance. Le coût des dégradations a été tel au cours du premier trimestre de fonctionnement que l'équipe de direction a, à grand regret, supprimé l'accès libre en dehors de certaines plages horaires très limitées»*. On peut rapprocher de ces remarques des constatations similaires effectuées dans deux lycées professionnels de l'académie de Strasbourg.

Si les élèves mettent ainsi plutôt l'accent dans leurs interventions sur les problèmes d'hygiène et de propreté des sanitaires, c'est probablement également, ainsi que le note l'inspecteur hygiène et sécurité de l'académie de Strasbourg, parce qu'ils *«ont le sentiment d'être en sécurité dans l'établissement»* ; leur perception des risques pour la sécurité (sécurité incendie et conditions d'évacuation, tout spécialement) est dans l'ensemble moins immédiate et moins clairvoyante que leur perception d'un état très dégradé des installations sanitaires ; une meilleure prise de conscience de risques potentiels impliquerait par ailleurs

une certaine connaissance de dispositions réglementaires ; elle soulève, par voie de conséquence, la question de la formation des délégués élèves, sur laquelle on va revenir.

A propos d'un lycée professionnel industriel de l'académie de Paris, un inspecteur indique dans son rapport de visite que la commission d'hygiène et de sécurité y a été mise en place dès les textes de 1991 et que les élèves y sont régulièrement représentés ; à l'occasion de la dernière réunion, les délégués des élèves ont principalement évoqué la question de l'entretien des toilettes : *«rien d'original»*, commente l'inspecteur, *«c'est ici comme dans la plupart des établissements le sujet principal de préoccupation des élèves dans le champ qui nous intéresse, avec le thème, également récurrent, de la restauration scolaire»* ; *«les délégués avaient peu de choses à dire en revanche sur la sécurité dans les ateliers ; comme le chef de travaux, ils estimaient que les consignes y étaient globalement bien respectées»*. Constat analogue dans un autre lycée de l'académie de Paris, un lycée scientifique et technologique : *«on pourrait s'étonner»*, observe l'inspecteur, *«que la question, majeure dans un lycée technique, de sécurité dans les ateliers n'ait pas été abordée. Comme le chef de travaux, les élèves l'expliquent par l'absence de réel problème, la mise en sécurité des machines et des réseaux, le bon respect des consignes au quotidien et l'absence d'accidents notables. Il en va de même de la sécurité incendie»*.

c) la part du scepticisme et du découragement

Si la participation des élèves aux instances compétentes en matière d'hygiène et de sécurité, et en premier lieu à la CHS, apparaît relative, cela tient sans doute pour une part au fait que les délégués peuvent éprouver parfois le sentiment que leur avis, en définitive, compte peu, qu'ils ne sont pas réellement écoutés par les adultes, ce qui induit un certain scepticisme critique, voire du découragement. *«Nos problèmes ne sont pas toujours pris en considération»*, *«nous souhaiterions une information sur la suite donnée aux problèmes soulevés»*, *«on ne nous demande pas toujours notre avis»*, *«les problèmes ne sont pas tous abordés»*, tels sont quelques uns des commentaires recueillis auprès des délégués élèves par l'inspecteur hygiène et sécurité de l'académie de Strasbourg.

Dans un LEGT du Nord déjà mentionné où l'inspecteur a ressenti chez les élèves *«une certaine passivité comportementale traversée de tensions sourdes»* et où *«les instances officielles soit fonctionnent de manière stéréotypée, soit n'existent pas»*, l'impression de structures relativement formelles paraît confirmée par un commentaire soulignant qu'*«il semble bien que l'essentiel des débats se déroule dans d'autres lieux que les structures institutionnelles»* ; mais, après tout, *«il y a beaucoup de contacts, de réunions informelles entre le proviseur et des personnalités influentes auprès de leurs collègues, enseignants, élèves et ATOSS notamment»* et ce *«système est incontestablement efficace car il a permis*

de décrier les relations sociales et de faire progresser des dossiers importants dans le domaine pédagogique et éducatif».

Au-delà d'ailleurs de la qualité d'écoute et de l'attention prêtée aux demandes des élèves, il faut admettre que la crédibilité d'une instance telle que la CHS est parfois directement atteinte par la vétusté de certains locaux et installations : si la situation est celle-là, si elle n'évolue pas et si des problèmes sérieux ne sont pas réglés, quel est l'impact réel de la CHS ? Ne s'agit-il pas d'une instance sans réel pouvoir ? Et la participation des élèves à ses travaux n'est-elle qu'une façade ?

On se trouve donc parfois en présence d'une contestation diffuse ou/et larvée d'une participation qui peut être ressentie comme tout à fait factice, a fortiori si les élèves éprouvent – à tort ou à raison – le sentiment qu'ils ne sont pas écoutés dans le cadre qui les intéresse peut-être au premier chef, les conseils de classe : dans un lycée professionnel du Pas-de-Calais, les inspecteurs ont relevé ainsi que *«les élèves estiment que les conseils de classe se passent bien tant qu'ils ne donnent pas leur opinion. Ils souhaitent changer des choses mais considèrent qu'ils sont peu écoutés. Par exemple, sur la mauvaise qualité et le peu d'abondance des repas, les lycéens ont fait l'année dernière une journée de grève qui n'a rien changé»*. Ce parallèle avec les conseils de classe revient dans divers rapports, un peu comme s'il s'agissait là du point de comparaison réellement significatif, celui-ci, de l'écoute que les adultes prêtent - ou qu'ils devraient prêter - dans un établissement, à la parole des élèves.

Il est clair que certains délégués doutent parfois plus largement de la sincérité du discours de l'institution : certes, officiellement, elle consacre leur place dans certaines instances, notamment la CHS et le CA ; sans doute tient-elle un discours sur leur participation citoyenne, sur l'élève en tant qu'acteur ; mais finalement, la question que des élèves se posent dans le contexte précis de leur établissement scolaire consiste à se demander si l'institution ne leur donne pas la parole, au moins formellement, que sur l'accessoire, mais en leur refusant le droit de s'exprimer sur l'essentiel, tout spécialement dans les conseils de classe : *l'essentiel* c'est-à-dire des questions majeures telles que l'orientation, la prise en charge des difficultés éventuelles rencontrées par un certain nombre d'élèves, voire éventuellement les contenus d'enseignement.

En fin de compte, on se trouve amplement confronté, sur ce thème de l'association des élèves au suivi des questions d'hygiène et de sécurité, à une situation paradoxale : de fait, parmi l'ensemble des élèves du secondaire, ce sont les élèves des lycées professionnels industriels qui sont certainement les plus concernés par ces questions ; néanmoins un grand nombre parmi ces mêmes élèves ont souvent eu des parcours scolaires difficiles et ils suivent ces formations sans les avoir forcément choisies ; si leur orientation a été ainsi *«subie»*,

comment peuvent-ils alors se sentir réellement partie prenante du bon fonctionnement d'un établissement qu'ils ne désiraient pas rejoindre ? A propos d'un lycée professionnel du Nord déjà mentionné, les inspecteurs relèvent que *«la très grande majorité des enseignants rencontrés souligne une certaine passivité des élèves, un manque fréquent de motivation, un désintérêt implicite ou explicite pour les études suivies»* ; *«il faut évidemment noter»*, ajoutent-ils, *«que beaucoup d'élèves sont là «par défaut», qu'ils n'ont pas vraiment choisi leur voie et que cette orientation subie ne leur donne pas une grande confiance en eux-mêmes. Quelques-uns sont en situation d'échec avéré, et, par exemple, les difficultés de lecture ne sont pas rares en 3^{ème}, en CAP ou même en 2^{nde}»*.

Même constat dans un lycée professionnel du Haut-Rhin, qui tend à confirmer qu'une orientation négative en lycée professionnel peut *«difficilement»* favoriser parmi les élèves le sentiment *«d'appropriation»* de l'établissement. Et, dans un tel contexte, si les élèves s'expriment, ce n'est pas en privilégiant pour cela un cadre institutionnel mais plutôt à travers la manifestation d'un certain *mal-être* qui trouve son expression dans des phénomènes d'absentéisme, d'abandon d'études, de *«décrochage»*, ou par un choix préférentiel pour l'apprentissage, voire encore par des attitudes négatives ou agressives à l'égard de l'institution qui se traduisent par des dégradations dans les établissements.

Il ne faudrait sans doute pas déduire de telles observations que les élèves se sentiraient comme *«extérieurs»* à ces questions d'hygiène et de sécurité ou qu'ils en minoreraient la portée : en témoigne parfois, justement, d'une façon paradoxale, le *«contre-intérêt»* si l'on peut dire, qu'ils peuvent marquer à travers des manifestations telles que la dégradation des toilettes, la détérioration des extincteurs, le déclenchement intempestif des alarmes, etc, le fait, en d'autres termes, de chercher dans certains cas à désorganiser l'établissement ; dans ce type d'hypothèse, n'est-ce pas laisser comprendre que l'on réalise bien que ces installations et équipements ne sont nullement dépourvus d'impact sur la bonne marche au quotidien du lycée ou du collège ?

d) le problème de la compétence : une formation manifestement aléatoire des délégués élèves

Le fait que la participation des élèves aux instances compétentes en matière d'hygiène, de sécurité et de santé soit fréquemment restreinte tient aussi à un certain manque de formation des délégués élèves : *«il est difficile de parler sécurité quand on ne connaît pas la réglementation, ce qui doit être fait et ce qui est non conforme»*, ont confié à l'inspecteur hygiène et sécurité de l'académie de Strasbourg des représentants des élèves, en soulignant également qu'ils ne disposent pas, en règle générale, des textes sur le fonctionnement et les missions des différentes instances et que les conseils de classe sont habituellement les seules réunions à la préparation desquelles ils sont associés.

Dans le collège de l'Indre mentionné précédemment, si deux représentants des élèves siègent effectivement à la CHS, (désignés entre eux parmi les 6 élèves élus au conseil d'administration), ces deux délégués, pour autant, n'ont pas été jusqu'à présent particulièrement préparés à jouer leur rôle de membre de la CHS : on relève notamment que, avant la tenue des réunions de la commission, ils n'ont pas été réunis pour recevoir des informations et explications sur le rôle de cette instance, son domaine de compétence, et sur le contenu de l'ordre du jour ; dans ces conditions, le caractère assez passif de la présence des élèves aux réunions de la CHS tenues en 2000 et 2001 n'apparaît pas autrement surprenant. Le principal est d'ailleurs bien conscient toutefois que la présence de deux élèves dans cette instance n'a de sens que s'ils sont préparés à jouer ce rôle ; cela n'avait pas été le cas jusqu'à présent ; suivant la recommandation qui lui en a été faite par l'inspecteur hygiène et sécurité de l'académie d'Orléans-Tours, le chef d'établissement a prévu de réunir désormais les représentants des élèves avant une réunion de la CHS. De façon plus générale et jusqu'à présent, la formation des délégués élèves était pour ainsi dire inexistante dans ce collège, qu'il s'agisse des délégués élèves siégeant aux conseils de classe ou de ceux siégeant au conseil d'administration ; consciente de cette carence, l'équipe de direction a entrepris d'y remédier dès cette année ; l'action entreprise, pour la première fois, de formation de délégués élèves et des représentants des élèves au conseil d'administration devrait aller ainsi dans le sens d'une participation plus active, éclairée et responsable des élèves à la vie institutionnelle de cet établissement.

Dans un collège de Meurthe-et-Moselle mentionné précédemment à propos des conditions d'enseignement de la technologie, les inspecteurs ont relevé que *«la fonction de délégué est prise très au sérieux par la direction»* et qu'elle *«dispense une formation que les élèves apprécient»*. Dans un lycée du Val-de-Marne, en revanche, les inspecteurs ont noté que *«peu d'actions sont conduites en faveur des délégués des élèves ; il n'y pas de formation organisée des délégués, pas de préparation particulière aux réunions du conseil d'administration, un fonctionnement chaotique du CVL... Mais»*, ajoutent-ils, *«leur fonction s'exerce sans difficultés notables dans les classes ou les divers conseils»*. Dans un collège du même département, l'inspecteur a noté que les délégués des élèves n'avaient pas bénéficié d'une réelle formation, ni en tant que délégués des classes, ni en tant que délégués au conseil d'administration, et pas davantage pour ce qui concerne la participation des délégués élèves à la CHS ; le chef d'établissement a néanmoins reçu les représentants des élèves dans son bureau quelque temps avant le premier conseil d'administration. Et à propos d'un autre collège du Val-de-Marne visité par l'IGAENR et l'IGEN au titre de l'évaluation des conditions d'enseignement menée dans l'académie de Créteil, les inspecteurs indiquent que *«les élèves connaissent mal le rôle des délégués, de classe comme au CA»*, en formulant le souhait qu'une formation soit *« mise en place par le CPE»*.

Dans le domaine de l'hygiène et de sécurité, si une formation est assurée au sein des EPLE, c'est d'abord et avant tout à destination des ACMO qu'elle l'est de sorte que les personnes désignées pour exercer cette fonction puissent l'assumer au mieux ; les délégués élèves, en revanche, ne bénéficient qu'assez rarement d'une formation en cette matière ; au demeurant, si une formation est assurée dans certains EPLE à l'intention des délégués, c'est alors, de façon plus large, la fonction de *délégué des élèves* qu'elle retient plutôt qu'une formation spécifique à l'intention des seuls délégués des élèves à la CHS : *«Force est de constater»,* observe ainsi un inspecteur à propos d'un LEGT du Nord déjà mentionné, *«que, jusqu'à l'arrivée de l'actuelle équipe de direction, l'animation de la vie scolaire semblait très pauvre notamment dans le domaine de la formation des délégués»* ; depuis, *«une importante action de formation a été entreprise (...) dans le cadre du projet d'établissement. (...) Parallèlement, une action de sensibilisation des élèves de 2nde à la fonction de délégué a été entreprise»,* animée par les professeurs principaux, les enseignants d'histoire-géographie, une CPE et une aide-éducatrice ; enfin, *«après les élections, un plan de formation a été mis en œuvre avec la participation des intervenants de l'AROEVEN»,* qui *«s'adressait aux délégués des classes de 2nde, aux élus du conseil d'administration et du conseil de la vie lycéenne».* A propos d'un lycée professionnel du même département, l'inspecteur parle d'*«une formation sérieuse des délégués»,* en indiquant que *«les CPE et des enseignants volontaires animent la formation des délégués ainsi que celle des élus au conseil d'administration. Manifestement, ce dispositif porte ses fruits puisqu'il contribue à faire émerger des délégués qui jouent effectivement leur rôle»,* outre le fait que, dans cet établissement, *«il y a par ailleurs une vraie attention portée par les adultes à l'égard de la représentation lycéenne».* Dans les lycées polyvalent et professionnel situés en Lozère sur un même site et mentionnés précédemment, on a noté que *«la formation des délégués élèves se fait pendant deux jours à l'extérieur du lycée ; elle est assurée par les CPE et des professeurs principaux»* et *«une séance de rappel est organisée en mars au lycée».* Même type de dispositif dans un collège de la Loire qui a mis en place en 2000-2001 *«un séjour de deux journées à l'extérieur du collège avec jeux de rôles, exercices de communication, rappel des textes de loi»* ; l'inspecteur ajoute qu'il *«a pu en observer les effets positifs lors de son entretien avec les élèves élus au CA».*

e) la CHS : une structure particulièrement appropriée pour l'association des élèves au suivi de ces questions ?

Dernière question à considérer pour ce qui concerne la commission d'hygiène et de sécurité, celle qui est soulevée par le point de vue exprimé par le proviseur d'un lycée professionnel du Cher : la CHS est-elle une instance – ou l'instance – la plus appropriée au sein des EPLE pour associer effectivement les élèves au suivi des problèmes d'hygiène, de sécurité et de santé ?

Dans ce lycée professionnel en effet, la CHS a certes été constituée ; il est procédé en conseil d'administration à l'élection de ses membres et elle se réunit une fois par an, cette réunion donnant lieu à l'établissement d'un procès-verbal communiqué au conseil d'administration sous la forme de propositions. Néanmoins, le chef d'établissement estime qu'une CHS n'est pas vraiment appropriée eu égard à la réalité de son établissement ; il souligne sa dominante presque exclusivement tertiaire et que le secteur des formations secondaires, peu représenté et au caractère industriel faiblement marqué, ne fait pas appel aux machines considérées comme dangereuses ; il pense que l'établissement pourrait tout aussi bien se passer de cette instance qui, de son point de vue, fait double emploi avec la procédure décrite ci-après, mais sans avoir les qualités ; les questions d'hygiène, de sécurité et de santé peuvent être abordées en effet :

- soit en réunions de délégués de classe, par l'intermédiaire de la conférence de ces mêmes délégués ;
- soit en commission permanente de l'établissement, réunie systématiquement avant chaque conseil d'administration, au moins quatre fois dans l'année, parfois cinq ;
- soit encore dans le cadre du conseil d'administration.

De plus, avant les réunions de la commission permanente et du CA, les représentants des élèves sont réunis aux fins d'information, d'explication et de préparation à l'exercice de leur mission sur les divers points appelés à être évoqués en séance (ils ne sont pas réunis en revanche avant la réunion de la CHS). De fait, la participation des élèves au suivi de ces questions apparaît ici effective, constante et bien organisée même si ce n'est donc pas essentiellement dans le cadre de la CHS qu'elle s'exerce. Le proviseur estime que la participation des élèves à cette procédure est effective grâce notamment à une formation réellement organisée, facilitée sans doute pour ce qui concerne son efficacité par le fait qu'elle est commune aux élèves du lycée d'enseignement général voisin et du lycée professionnel ; elle concerne tous les élèves de première année de BEP et elle est complétée pour l'ensemble des élèves par l'heure de vie de classe instituée pour toutes les classes. Par ailleurs, la conférence des délégués élèves constitue aux yeux du chef d'établissement l'instance privilégiée de représentation des élèves ; elle se réunit systématiquement chaque trimestre avant les conseils de classe. Le CVL lui aussi est réuni chaque trimestre, mais non sans difficultés, parce que ses membres, tous élèves en formation de baccalauréat professionnel, se trouvent souvent en stage au moment des réunions ; ce conseil n'a pour ainsi dire pas à connaître des questions relevant de l'hygiène, de la sécurité et de la santé.

Le chef d'établissement considère que les questions d'hygiène, de sécurité et de santé font ainsi l'objet au sein de son lycée d'un suivi courant et permanent, à l'initiative des élèves qui

les évoquent et en discutent par la voie de leurs représentants délégués, et que cette approche est à la fois plus satisfaisante et plus participative que des réunions formelles d'une commission d'hygiène et de sécurité ; il estime que la façon dont les élèves sont associés au traitement de ces questions développe leur participation et leur esprit de responsabilité plus efficacement que par une réunion annuelle de la CHS ; en outre, la pratique adoptée par cet établissement s'inscrit plus largement dans une action générale d'éducation à la citoyenneté et de participation à la vie institutionnelle du lycée ; force est de constater, conclut l'inspecteur, que, *«entouré d'une bonne équipe, le proviseur s'y emploie avec succès et efficacité»*.

Situation assez comparable dans un lycée polyvalent des Pyrénées-Atlantiques où la CHS a été réunie une fois l'an dernier pour discuter des menus de la cantine et des fonds disponibles pour le service de restauration ; quant au CVL, il n'a pas été convoqué cette année, pas plus que la conférence des délégués des élèves ; *«on retrouve ici»*, exposent les inspecteurs, *«le mode de fonctionnement peu formel de l'établissement : les élèves se sentent écoutés, aussi bien par les enseignants que par la direction, et leurs délégués participent aux différentes commissions de travail, mais l'essentiel de la communication ne passe pas par les canaux institutionnels»*.

2.3. Le rôle joué par les autres instances de représentation compétentes en ce domaine : la perception d'un certain chevauchement

2.3.1. l'hygiène et la sécurité : un thème parfois abordé dans le cadre de ces instances

Les rapports des inspecteurs ne mentionnent pas de situations où la représentation des élèves dans le cadre des conseils d'administration des EPLE ne serait pas assurée conformément aux textes en vigueur ; les chefs d'établissement veillent en effet généralement scrupuleusement à ce que les conditions d'organisation des élections des différentes catégories représentées au CA se déroulent selon les dispositions prévues à cet égard par la réglementation, et les élèves des collèges, des lycées et des lycées professionnels disposent habituellement par conséquent d'élus au CA en fonction des effectifs prévus de ce point de vue par les textes applicables.

Disposer d'élus est une chose, participer en est certes une autre, et ce sous deux aspects : l'assistance aux réunions elles-mêmes, d'une part, et une participation active aux discussions, d'autre part. Les délégués rencontrés par l'inspecteur hygiène et sécurité de l'académie de Strasbourg ne lui ont pas caché que, à leurs yeux, *«le conseil d'administration est une instance impressionnante où il est délicat de prendre la parole»* ; *«ma présence est obligatoire mais je ne me sens pas actif du tout»*, a ajouté l'un d'entre eux. Dans le lycée

professionnel industriel de la Côte-d'Or mentionné précédemment, l'examen des fiches de présence aux 6 réunions du CA au titre de l'année 2000-2001 indique que, conformément aux normes en vigueur, les élèves disposent bien de 5 élus au conseil d'administration de l'établissement ; mais ces fiches de présence montrent une représentation de fait inégale, qui n'est jamais totale et varie de 4 élèves (dans 4 séances sur 6) à 0 (en juin, les élèves se trouvant en stage) ; quant à la participation orale des élèves, elle apparaît limitée à la lecture des comptes-rendus, comme c'est souvent le cas dans les EPLE ; la nature des problèmes évoqués dans ce cadre (questions budgétaires, gestion pédagogique...) et leur complexité expliquent pourquoi le conseil d'administration ne constitue sans doute pas le lieu institutionnel le plus approprié pour permettre à la parole lycéenne de s'exprimer et d'être entendue. Dans ce lycée professionnel, les élèves rencontrés par l'inspecteur ont confirmé d'ailleurs cette impression : naturellement, ils peuvent parfaitement s'exprimer lorsqu'ils le souhaitent, mais les séances du conseil d'administration leur paraissent longues et reposant sur «*des chiffres*» sans grand rapport avec leurs préoccupations quotidiennes.

Il peut arriver cependant non seulement que les questions d'hygiène et de sécurité soient abordées parmi les autres points à l'ordre du jour lors de réunions du CA, mais aussi que les élèves souhaitent explicitement qu'elles le soient dans ce cadre et pas seulement à l'occasion de réunions de la CHS. On note ainsi de façon intéressante que, dans un lycée professionnel du Bas-Rhin mentionné précédemment, la délégation d'élèves et d'apprentis rencontrée par l'inspecteur a insisté sur l'intérêt que les problèmes d'hygiène et de sécurité soient également abordés lors des réunions du conseil d'administration de l'établissement «*afin de leur donner encore plus de poids*» ; ils ont exposé en effet qu'«*il fallait en parler au CA parce que*», selon leur formulation, «*dans le cadre de la CHS, le professeur a tendance à ne parler que de sa matière*». Dans un lycée technique industriel de l'académie de Paris, on a observé de façon analogue que le conseil d'administration de l'établissement compte cinq représentants des élèves et que les questions d'hygiène, de sécurité et de santé qui sont de sa compétence sont régulièrement abordées au cours de ses réunions ; de plus, la conférence des délégués de classe est réunie systématiquement avant chaque séance du conseil d'administration ou sur la demande des délégués. Et dans un lycée professionnel industriel municipal de la même académie, la sécurité, en particulier dans les ateliers, est régulièrement évoquée dans les procès-verbaux du *conseil d'établissement*, qui est tenu informé des travaux réalisés ; néanmoins, comme dans la plupart des conseils d'administration d'EPLE, les élèves y interviennent peu, l'un de ces procès-verbaux mentionnant leur demande d'installation de bancs dans la cour de l'établissement.

2.3.2 La perception d'un certain chevauchement entre une pluralité d'instances

On a rappelé précédemment que la CHS et le conseil d'administration ne constituent nullement les seules instances des EPLE au sein desquelles les questions d'hygiène et de sécurité, outre celles de santé et de prévention de conduites à risques, peuvent – sinon doivent – être abordées : le CVL, la conférence des délégués des élèves, ainsi que le CESC pour les actions de prévention et d'éducation, représentent également un cadre possible pour des échanges sur ces sujets.

a) le conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) : un cadre certainement approprié pour l'expression des élèves

Parmi ces instances, le CVL semble utilisé et apprécié par les élèves comme un cadre où leur parole, par définition, est plus aisée ; les lycéens s'y expriment donc volontiers, notamment et entre autres sur des points relatifs à l'hygiène et à la sécurité dans leur établissement.

Dans le lycée professionnel de la Côte-d'Or déjà cité, le CVL, qui avait déjà été constitué à titre expérimental en 1999-2000, a été officiellement mis en place à la rentrée 2000 ; il comprend 10 lycéens, dont 7 émanent de la conférence des délégués, et 10 membres adultes (direction, CPE, agents, parents) ; durant l'année scolaire 2000-2001, il s'est réuni trois fois. C'est précisément dans ce cadre que sont évoqués, beaucoup plus que dans celui du conseil d'administration, les problèmes de vie quotidienne des élèves ; dans le projet de cet établissement, il est toutefois signalé que la participation des élèves, qui ne verraient pas toujours l'intérêt de cette instance dont les procédures ralentissent le fonctionnement et qui peineraient à y prendre toute leur place, *«est insuffisante et demande à être retravaillée»*. Depuis, cependant, la situation a pu évoluer favorablement car les élèves rencontrés par l'inspecteur ont souligné au contraire l'intérêt que représente à leurs yeux le CVL, notamment en comparaison avec le CA : *«c'est plus facile de s'exprimer»*, ont-ils indiqué ; en cela, le CVL semble donc bien ici apprécié comme une réelle avancée de la *«démocratie lycéenne»*, ainsi que le souhaitaient les promoteurs du décret de juillet 2000.

En revanche, dans le lycée technique industriel de l'académie de Paris déjà cité également, le CVL n'a pas encore été mis en place en dépit pourtant d'une incitation forte de la part du proviseur et du proviseur-adjoint comme des professeurs principaux ; aucun candidat ne s'est en effet présenté ni à la rentrée 2000, ni à la rentrée 2001, pour constituer ce CVL ; ce refus proviendrait du fait que les élèves n'auraient pas vu la nécessité d'un deuxième conseil alors que le fonctionnement de la conférence des délégués leur donne satisfaction et présente l'aspect d'une démocratie plus directe ; la petite taille de ce lycée explique sans doute aussi

en grande partie cette situation, outre le fait que les élèves sont fortement motivés pour les formations dispensées par cet établissement. A propos d'un lycée de l'académie de Créteil visité conjointement par l'IGAENR et l'IGEN, les inspecteurs notent que *«le conseil de la vie lycéenne est mis en place mais (que) les élèves s'y expriment peu»* parce qu'*«ils ne parlent pas volontiers dans les «structures représentatives»*. Enfin, dans un lycée polyvalent de Besançon, les inspecteurs ont noté que *« les élèves délégués du conseil d'administration ne semblent pas connaître ceux du CVL, ni savoir ce qu'ils font. (...) Il faut»,* remarquent-ils, *«que le travail des instances soit plus vite et mieux connu de tous, cela fera mieux comprendre leur utilité et relancera l'intérêt d'y participer. La communication électronique devrait y aider»*.

b) les autres instances : des chevauchements, voire une certaine confusion possible

On vient de le voir à propos des derniers établissements mentionnés, la multiplicité des instances juridiquement compétentes pour traiter dans les lycées des questions d'hygiène, de sécurité et de santé peut avoir pour incidence que, dans les faits, les élèves et l'équipe de direction ont fréquemment une approche plus réaliste et pragmatique consistant à privilégier celle des instances où le dialogue s'établit vraiment et où les problèmes sont effectivement abordés.

Dans le lycée professionnel de la Côte-d'Or déjà mentionné, la conférence des délégués des élèves se compose de 24 délégués qui, en début d'année, reçoivent de la part des CPE une formation à l'exercice de leur mission; ils sont ensuite réunis trois ou quatre fois dans l'année ; les délégués rencontrés disent se sentir des *«intermédiaires»* mais leur principal centre d'intérêt, et donc leur rôle majeur, concerne surtout la tenue des conseils de classe, où la règle adoptée est de toujours les laisser s'exprimer les premiers, plutôt que des thèmes tels que l'hygiène et la sécurité. Dans le lycée professionnel industriel et municipal de l'académie de Paris mentionné plus haut, la conférence des délégués apparaît comme une instance vivante ; depuis la rentrée de septembre 2001, le proviseur et le CPE l'avaient chacun réunie deux fois ; il y est principalement question de vie scolaire, peu de sécurité proprement dite ; les risques liés au tabac y sont bien sûr évoqués et la loi Evin est globalement bien respectée dans cet établissement. Le bon fonctionnement de cette conférence des délégués explique pour l'essentiel pourquoi le proviseur n'a pas jugé opportun d'organiser cette année scolaire les élections des représentants des élèves au conseil des délégués pour la vie lycéenne. On réalise ainsi, souligne l'inspecteur, que, *«dans beaucoup d'établissements, le nombre même des instances que l'on a créées et les chevauchements de leurs compétences font problème : dans ce lycée, les délégués des élèves avaient du mal à les identifier et ne distinguaient clairement que les conseils de discipline»...*

Dans la même académie de Paris, on a constaté dans un lycée scientifique et technologique que le conseil d'administration abordait peu souvent les questions d'hygiène et de sécurité, et généralement brièvement ; l'ordre du jour est toujours chargé, les questions budgétaires y sont dominantes, les débats y sont principalement l'affaire du chef d'établissement, des enseignants et des parents, et les élèves, très minoritaires, s'y expriment peu. Au cours de l'année scolaire 2000-2001, la CHS, par ailleurs, a été réunie une seule fois et on ne garde pas un souvenir marquant de ses délibérations et de la participation des élèves. Parmi les autres instances, *«c'est au sein du CVL»*, souligne l'inspecteur, *«que les élèves de cet établissement se sont, à ce jour, exprimés avec le plus de force et de pertinence sur ces questions»* ; c'est ce qui est ressorti des entretiens qu'il a eus avec les représentants des élèves dans les différents conseils et c'est aussi le point de vue de ses interlocuteurs chez les personnels. Comme l'atteste le compte-rendu de la réunion du CVL de janvier dernier, ce sont des problèmes d'hygiène et de sécurité que les élèves y ont majoritairement soulevés, et particulièrement ceux que pose un bâtiment vétuste en attente de rénovation ; il a été beaucoup question également de l'entretien des toilettes de ce bâtiment, à la limite de la salubrité ; les élèves ont également demandé une augmentation du nombre des poubelles dans les couloirs, évoqué les problèmes de tags et de cigarettes, et ils savaient que, lors du dernier exercice de sécurité, l'alarme ne s'était pas déclenchée dans une partie des locaux de l'internat. Sur la plupart de ces points, des suites ont pu être données par l'établissement aux demandes des élèves, en particulier sur le nettoyage des toilettes, les poubelles, etc, et ils ont également obtenu satisfaction sur les moyens de fonctionnement du CVL (mise à disposition d'un petit local, de panneaux d'affichage, d'un ordinateur leur permettant de communiquer avec l'ensemble des élèves sur le serveur de l'établissement) ; on voit que, au-delà de la prise de parole, de l'information et de l'explication, le CVL devient, dans ce lycée, un lieu d'émergence de décisions. Pour résumer, l'équipe de direction de ce lycée fait ici deux constats intéressants sur le plan institutionnel :

- premier constat : *«le nombre même des instances créées ces dernières années et auxquelles on a donné compétence sur ces sujets, et la difficulté de les réunir toutes aussi souvent que voulu par les textes obligent, en pratique, à des choix»*;
- seconde conclusion, *«c'est naturellement dans les instances où ils sont majoritaires que les élèves s'expriment le plus facilement sur ces questions»*.

Même impression dans un lycée professionnel du Nord déjà cité et où les délégués élèves ont dit de façon lapidaire aux inspecteurs : *«le CA et le CVL ? C'est la même chose»*.

Notons enfin qu'un risque de confusion avec plus spécialement la CHS peut aussi exister dans l'esprit des élèves dans les établissements au sein desquels intervient un comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).

En guise de conclusion sur ce second thème, il nous semble que des constats analogues s'imposent pour l'ensemble des diverses instances ayant compétence pour traiter des questions d'hygiène, de sécurité, ainsi que de santé et de prévention : en effet, si ces structures sont généralement mises en place, leur fonctionnement pour autant est inégal et les élèves n'y occupent qu'une place limitée.

Ainsi que le souligne d'ailleurs un inspecteur, *«il n'est pas certain qu'eux-mêmes réclament davantage de participation car l'appétence lycéenne»* - et plus encore collégienne- *«apparaît souvent faible»*, quand bien même *«une meilleure implication des jeunes dans le fonctionnement de ces instances peut constituer une composante de la démocratie civique en même temps que son expression ; elle est aussi un moyen de favoriser, chez les jeunes, l'apprentissage de la citoyenneté et de la pratique démocratique même si la participation des élèves aux décisions, pour utile qu'elle soit, ne saurait constituer, en elle-même, l'objectif premier et dernier des établissements scolaires»*.

Il semble difficile, d'autre part, de ne pas relier dans une approche d'ensemble de ces questions tout ce qui relève de la participation institutionnelle des élèves à travers leurs délégués, d'un côté, et la sensibilisation souhaitable, plus largement, des élèves aux thèmes relatifs à la prévention à la faveur de certains enseignements, de travaux en ateliers, ou de réunions spécifiques sur des thèmes précis : sécurité incendie, sécurité routière, prévention des toxicomanies, lutte contre le tabagisme, etc. Il est certainement important que les élèves aient clairement connaissance de certaines consignes, qu'ils se les approprient, et il est tout aussi important sans doute pour la crédibilité de la parole des adultes, et donc de l'institution, qu'ils ne puissent pas observer, autant que possible, de décalage entre ces consignes et la pratique effective au sein de l'établissement, dans leurs classes pour certains enseignements, dans les ateliers ou dans le cadre de stages ; l'éducation à la sécurité doit prendre toute sa place.

Ainsi, dans un lycée technique de l'académie de Paris, la participation des élèves aux différentes instances compétentes en matière d'hygiène et de sécurité est apparue active ; mais l'inspecteur a également relevé que la sécurité est abordée dans le cadre des cours, aussi bien par chaque professeur dans sa matière que par le professeur de vie sociale et professionnelle en BEP, et par le professeur d'hygiène, prévention et sécurité en baccalauréat professionnel ; quant à la sécurité sur les machines et sur les chantiers, elle fait l'objet soit de cours et de modules, soit encore d'interventions spécifiques.

III CONCLUSION GENERALE

La lettre de mission ministérielle de l'IGAENR pour l'année scolaire 2001-2002, on l'a rappelé en introduction, lui demandait d'examiner notamment, au sein des EPLE, les conditions d'enseignement de la technologie en collège, d'une part, ainsi que les modalités d'association des élèves au suivi des questions d'hygiène et de sécurité, d'autre part ; ces deux thèmes ont donc naturellement constitué les deux parties, respectivement, du présent rapport.

Il est à peine besoin de souligner que ces deux thèmes sont manifestement distincts et sans grand rapport a priori l'un avec l'autre, quand bien même l'utilisation par les collégiens de certains matériels dans le cadre de l'enseignement de la technologie invite à considérer entre autres les questions de sécurité et à y sensibiliser précisément les élèves ; le rapport faisant suite à la visite d'un collège de Meurthe-et-Moselle évoqué précédemment indique ainsi que « *les seules machines qui existent au collège concernent l'atelier de technologie* » et que, du point de vue de la sécurité, « *elles ont bénéficié d'une vérification* ». Mais si un tel lien entre les deux thèmes n'a rien d'artificiel, force est cependant de reconnaître qu'il est ténu. Est-ce à dire qu'il faut s'en tenir à une conclusion spécifique pour chacun de ces deux points respectivement et ne pas chercher à élaborer une conclusion de portée plus large à partir des observations recueillies à propos de l'un comme de l'autre ? Ce ne sera pas, en définitive, le point de vue développé ici.

Si, en effet, un mot est revenu fréquemment au fil des développements relatifs au premier comme au second thème, n'est-ce pas le terme d'« *aléatoire* » employé à plusieurs reprises pour caractériser la situation observée dans certains EPLE par les inspecteurs au cours de leurs visites d'établissements ? S'il est un trait d'union de portée générale entre ces deux sujets, c'est peut-être, nous semble-t-il, celui-là ; certes, il n'est nullement question de généraliser ; mais qu'il s'agisse des conditions effectives d'enseignement de la technologie ou de l'association des élèves au suivi des questions d'hygiène et de sécurité, il est frappant de constater que la réalité sur le terrain, par comparaison avec les prescriptions et recommandations de l'institution, apparaît dans plus d'un cas « *aléatoire* », précisément.

Une part importante laissée à l'*aléatoire* dans la mise en oeuvre, sur le terrain, des orientations nationales relatives à ces deux thèmes

Le sens de ce qualificatif doit au demeurant être entendu clairement : il ne s'agit pas de désigner par cet adjectif le moindre écart par rapport à une stricte conformité à une norme qui serait considérée comme devant être respectée à la lettre par tous les EPLE ; chacun sait que la réalité

des établissements secondaires est indiscutablement multiple, que le même mot de *collège*, de *lycée*, ou de *lycée professionnel* peut désigner des profils extrêmement différents d'établissements (taille, caractéristiques de l'établissement, de la population scolarisée et des personnels, contexte, ressources disponibles, etc), et que, dans le cadre de la déconcentration, l'institution, justement, invite les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques à tenir compte au mieux du contexte spécifique dans lequel les uns et les autres exercent leurs fonctions et à tirer pleinement parti de leurs marges d'autonomie.

Ce que l'on désigne ici sous le terme d'*aléatoire*, ce n'est donc évidemment pas le fait que la réalité observée par les inspecteurs, telle qu'elle ressort des notes rédigées à la suite de leurs visites, puisse varier d'un EPLE à un autre dans des proportions à la fois raisonnables, compréhensibles et souhaitables eu égard au contexte dans lequel se trouvent placés les établissements et à la mise en œuvre de leur «*projet d'établissement*». L'*aléatoire* est d'une autre nature parce que, comme l'indiquent les dictionnaires, il «*relève du hasard*» ; l'*aléatoire* porte la marque de l'incertain ou encore de l'indéterminé ; il apparaît comme à l'opposé de quelque chose de *maîtrisé*, d'une réalité *cadmée* et *pilotée*. Or c'est bien le point qu'il nous semble intéressant de mettre en exergue pour cette conclusion ; car les deux thèmes étudiés plus particulièrement par les inspecteurs durant cette année scolaire 2001-2002 constituent *deux* points d'entrée - parmi certainement beaucoup d'autres - dans l'observation d'*une* même réalité, le fonctionnement des EPLE.

Dans plus d'un cas (et non pas dans *tous* les cas, bien sûr), les conditions effectives d'enseignement de la technologie dans les collèges, l'ouverture ou non de classes à option technologique, la place réelle qu'occupe cet enseignement auprès des élèves en difficulté, l'animation pédagogique de la discipline, etc, relèvent davantage, on l'a vu, de l'*aléatoire* plutôt que de variations qui demeurent maîtrisées par l'institution ; on peut dire la même chose pour ce qui concerne l'installation des CHS, leur fonctionnement effectif, la formation des délégués élèves en matière d'hygiène et de sécurité, etc. Pourtant, on l'a rappelé également, l'institution a édicté pour ces deux domaines tout un corpus de prescriptions, de précisions et de commentaires à l'intention des acteurs au sein des EPLE ; on pourrait s'attendre en conséquence à observer sur le terrain des variations dans des proportions compréhensibles selon les EPLE par rapport à ce que l'on pourrait désigner comme une *norme moyenne*. Il nous semble que la part qui revient, ici ou là, dans la mise en œuvre d'orientations nationales, à l'*aléatoire* vient rappeler toute l'importance, pour l'institution, des dispositifs de pilotage, de suivi et d'accompagnement.

Cette conclusion, on en conviendra, ne revêt pas un caractère particulièrement original puisqu'elle rejoint l'accent que divers rapports de l'inspection générale ont déjà mis sur ce thème du pilotage et sur la nécessité d'un accompagnement sur le terrain des politiques éducatives engagées au niveau central ; mais ce manque de nouveauté diminue-t-il la pertinence du constat ? Les EPLE ne sont-ils pas encore trop largement «*livrés à eux-mêmes*», si l'on peut dire, comme si l'institution

s'estimait quitte dans la mise en œuvre des orientations arrêtées au niveau national dès lors qu'elle a édicté des textes précis ? *«Pour ce qui concerne les réformes»*, insistait déjà le rapport conjoint de l'IGAENR et de l'IGEN portant sur la fonction «conseil aux établissements publics locaux d'enseignement» publié en avril 2001¹⁷, *«le respect du principe de réalité de la vie des établissements et l'examen de la possibilité même de les mettre en œuvre devraient guider davantage l'action des directions. L'anticipation et la prévention des difficultés d'application, le respect d'un délai réaliste entre la décision et la mise en œuvre des textes devraient plus systématiquement constituer la condition de la création de nouvelles réglementations. Dans une démarche dialectique entre le ministère et les acteurs de «terrain», le niveau central gagnerait à s'engager plus régulièrement dans la mesure des effets des réformes qu'il a impulsées, gage d'un conseil lui-même «réassuré» en direction des académies»* ; et, *«au niveau des académies, le conseil aux établissements est une des tâches qu'elles doivent accomplir, à la fois dans le respect de l'autonomie de l'établissement et dans le cadre de la politique définie dans leur projet»*, avec une organisation appropriée qui *«doit tendre à ce que les différents acteurs pédagogiques ou administratifs mettent en œuvre des procédures et tiennent un discours communs»*.

Une situation analogue dans certains EPLE pour ce qui concerne la mise en œuvre de réformes pédagogiques ainsi que l'élaboration d'un vrai projet d'établissement

Prenons, à titre d'illustration des interrogations qui précèdent, certains des éléments figurant dans plusieurs rapports d'inspection d'établissements secondaires de l'académie de Nice ; non pas comme si l'attention devait être polarisée plus particulièrement sur cette académie, mais tout simplement parce qu'elle compte parmi les académies ayant fait l'objet durant cette année scolaire 2001-2002 d'une évaluation des conditions d'enseignement, opération menée conjointement par l'IGAENR et l'IGEN ; de ce fait, le fonctionnement de plusieurs EPLE a été examiné attentivement dans ce cadre et des éléments d'évaluation récents sont donc disponibles.

A propos d'un collège situé aux confins de l'académie, les quatre inspecteurs notent que *«ce type d'établissement est porté vers l'isolement si l'on y prend pas garde»* ; on ne serait pas surpris par conséquent de lire dans leur rapport que les représentants locaux de l'institution se sont efforcés, autant que possible, de prévenir un tel isolement ; or, exposent-ils, le collège en question *«n'a pas reçu la moindre visite d'une autorité académique depuis son ouverture en 1978»*. Dans un autre collège, s'interrogeant quant à la mise en œuvre des réformes au sein de cet établissement, les inspecteurs ont noté que, *«selon les dires du CPE, nouvellement nommé dans l'établissement, « les réformes restent à la porte des classes et rien n'a été fait pour mettre en place des actions innovantes». (...) Mise à part une expérience de travaux croisés, aucune des réformes impulsées ces dernières années ne semble avoir franchi le seuil du collège. De la même façon, les pistes de travail données par la circulaire de rentrée 2001 visant notamment à améliorer l'accueil et l'accompagnement des élèves de 6^{ème}, à développer des réponses innovantes en accord avec les*

¹⁷ rapport conjoint IGAENR n° 01-021-IGEN n°2001-007, avril 2001.

parents d'élèves, à apporter une réponse plus efficace aux difficultés de ces élèves et à préparer les autres étapes du parcours du collégien n'ont pas encore été suivies. Pourtant, les professeurs ne semblent pas isolés, les corps d'inspection territoriaux visitent régulièrement l'établissement, mais», soulignent les membres de l'IGAENR et de l'IGEN, «il manque visiblement une animation pédagogique globale dépassant le strict cadre disciplinaire, animation pour laquelle les professeurs n'ont qu'une appétence modérée. (...) Elaboré par le principal précédent, le projet d'établissement», poursuivent-ils, «n'a pour le moins qu'une existence virtuelle ; à part quelques professeurs anciennement implantés au collège qui disent en avoir discuté ou y avoir fourni une contribution, presque personne ne connaît son existence et ne saurait citer ses orientations majeures, qu'il s'agisse des différentes catégories de personnels ou des parents d'élèves élus qui ne se souviennent pas d'en avoir débattu en Conseil d'administration», cette méconnaissance étant «révélatrice du mode de fonctionnement de l'établissement. A écouter les différents acteurs», concluent-ils, «il n'y a aucune démarche de projet collectif dans ce collège».

Constat semblable dans un collège de la même académie mais dans un autre département, établissement dans lequel *«aucune des réformes impulsées ces dernières années ne semble avoir franchi le seuil du collège. On se contente de poursuivre «...ce que l'on faisait déjà depuis longtemps !» ou, au mieux, de changer l'appellation des actions engagées ; ainsi, les 10 % (quelques actions très ponctuelles de connaissance de l'environnement) sont devenus à chaque niveau des itinéraires de découverte» ; quant au projet d'établissement, il s'agit d'«un document très formel réduit à quelques orientations, trois axes pour les années 1999-2002 (faire profiter les élèves de l'environnement exceptionnel du collège ; aider à la réussite scolaire et aux choix d'orientation ; aider chaque élève à la vie civique et sociale) et à un volet évaluation. (...) Le principal actuel», ajoutent les inspecteurs, «est le premier à reconnaître que le projet d'établissement tient davantage aux disponibilités horaires des enseignants qu'à un vrai projet pédagogique, les professeurs les plus anciens dictant largement leurs exigences – allant même jusqu'à choisir la qualité et le nombre de leurs élèves – sans autre souci que de préserver des habitudes pédagogiques qui furent peut-être efficaces mais qui ne relèvent plus aujourd'hui que de leur confort». Enfin, à propos d'un quatrième collège, les inspecteurs indiquent pour ce qui concerne les relations de l'établissement avec la hiérarchie que celles-ci «sont placées sous le signe de l'incompréhension : les autorités académiques sont considérées comme étant à l'écoute des problèmes, mais l'inaccessibilité des services est mal vécue».*

On l'a souligné précédemment, ces divers exemples n'ont nullement pour objectif de polariser l'attention sur cette académie, ceci d'autant plus que le rapport relatif à un autre collège situé dans les Alpes-Maritimes, va l'orise, lui, le bilan d'ensemble de cet établissement : il indique que *«le trait dominant qui caractérise»* cet établissement *«est incontestablement le volontarisme. On ne rechigne pas, au moins au niveau de la direction et des enseignants motivés (...), à s'engager dans la réforme du collège. C'est ainsi que les parcours diversifiés et les travaux croisés sont mis en œuvre avec détermination par les jeunes enseignants qui, peu à peu, parviennent à convaincre*

leurs anciens de l'intérêt de la démarche». Même appréciation positive pour ce qui concerne la mise en œuvre des réformes dans un lycée polyvalent de cette académie de Nice : les membres de l'IGAENR et de l'IGEN écrivent en effet que cet établissement *«s'est engagé sans faillir dans la réforme des enseignements. Un noyau suffisamment important de professeurs a répondu à l'appel de l'administration et des corps d'inspection et on constate des résultats tout à fait encourageants»* ; pour ce qui concerne plus spécialement les TPE, *«très fortement encouragés par l'administration du lycée»*, les inspecteurs indiquent qu'ils *«ont été résolument mis en place dans ce lycée par une équipe de professeurs motivés qui se sont mobilisés encore cette année»*.

Au demeurant, divers rapports relatifs à des établissements situés dans d'autres académies soulèvent des interrogations comparables à celles qui ont été précédemment exposées : une inspectrice fait ainsi ressortir à propos d'un lycée professionnel des Hauts-de-Seine, dans l'académie de Versailles, que la proviseure, en fonctions dans ce lycée professionnel depuis la rentrée 1999, *«a introduit dans l'établissement une organisation et des pratiques qui semblent nouvelles et qui n'ont pas été toujours bien acceptées»* ; mais, dans sa démarche, il ne lui est pas possible, *«malheureusement»*, de *«s'appuyer sur un projet d'établissement, inexistant jusqu'alors»* ; elle a bien *«tenté de lancer la réflexion, mais sans succès pour l'instant»* (février 2002) ; il est *«anormal»*, souligne l'inspectrice, *«que l'idée d'un projet d'établissement suscite encore autant de réserves de la part de certains enseignants. Le lycée gagnerait en effet en efficacité si l'échange d'information y était plus spontané de même que le travail en équipe et si le premier souci de certains n'était pas la comptabilité pointilleuse de leur temps et de leurs droits»*. A propos du projet d'établissement d'un lycée professionnel de l'Hérault, les deux inspecteurs de l'IGAENR et de l'IGEN ayant visité cet établissement au titre de l'évaluation des conditions d'enseignement menée dans l'académie de Montpellier s'interrogent en posant la question *«que dire de ce projet ?»* et en apportant comme réponse *«tout d'abord qu'il n'en est pas un. Si ce projet a bien été approuvé par le conseil d'administration – sans doute a-t-il été voté sur des principes plus que sur un texte réel – il a visiblement été mis en forme un peu précipitamment quand l'arrivée des inspections générales a été annoncée»* ; s'*«il se fait beaucoup de choses»* dans ce lycée professionnel, soulignent positivement les inspecteurs, pour autant *«le projet devrait servir à renforcer la cohérence de ces actions et à mettre en lumière la politique de l'établissement»*.

Dans le rapport déjà mentionné relatif aux huit collèges du bassin de Montauban-Caussade, dans le Tarn-et-Garonne, l'inspecteur relève par ailleurs que *«le suivi des instructions officielles connaît quelques limites. On le constate notamment»*, expose-t-il, *«en deux domaines : celui du respect des horaires officiels et celui de la mise en place de la pédagogie du détour. Concernant les horaires, on note des accommodements avec la réglementation. C'est le cas pour les langues vivantes (...) et surtout les sciences expérimentales»* ; de plus, *«le projet d'établissement n'a pas toujours le poids qu'il devrait avoir, n'a pas toujours fait l'objet de consultations suffisamment*

étendues, et ne détermine pas avec assez de netteté des axes prioritaires. La très faible utilisation par les principaux des indicateurs» - à l'exception d'un de ces collègues – «explique en partie cette situation. Il serait bon», ajoute l'inspecteur, «que les chefs d'établissement puissent avoir à ce sujet une séance de travail avec l'animateur de bassin et l'inspecteur de l'information et de l'orientation (IEN-IIO) afin de mieux comprendre les indicateurs et leur intérêt ; dans un second temps, il serait souhaitable qu'ils intègrent les données qui leur paraissent essentielles dans le projet d'établissement et qu'ils exposent l'intérêt de cette méthode à leur conseil d'administration. (...) On pourrait penser», conclut-il, «que le principal pourrait profiter de l'inspection pour mieux comprendre ce qui se passe dans les classes et, si besoin est, en tirer des conséquences pour les choix de disciplines, la constitution des classes et des groupes... Or, de façon quasi générale, les principaux se refusent à entrer dans la classe, y compris lors des inspections. Il y a là persistance d'une lacune majeure dans le pilotage pédagogique des établissements».

Sans multiplier les exemples à l'envi, élargissons cependant encore le même type d'observations à deux établissements de l'académie de Créteil en prenant d'abord le cas d'un collègue du Val-de-Marne. Il s'agit, en l'espèce, d'un établissement certainement difficile puisque classé à la fois sensible, en ZEP et en zone de prévention de la violence ; dans leur rapport, les inspecteurs qualifient le projet de cet établissement de *«très vague»* et d'*«inconsistant»*, exposant qu'il *«repose sur une réflexion très générale et présente de grands objectifs bien éloignés d'une prise en compte des spécificités de l'établissement. Le catalogue d'actions qui y sont recensées ne peut en aucun cas s'apparenter à une politique d'établissement tant sa lecture témoigne d'un éclatement des initiatives prises à des titres divers. L'absence d'un véritable document de référence est un handicap considérable pour sortir de la situation tendue observée aujourd'hui»* (février 2002) ; ils insistent également sur le constat d'*«une responsabilité et une charge démesurées pour la principale : un CFA très prenant à hauteur de 50 % du temps du responsable et un collège très difficile à diriger et à organiser en raison des pesanteurs internes et des turbulences régulières qui ont abouti à un fonctionnement defectueux»*, en pointant le fait que, *«lors de la nomination de l'actuelle responsable, la véritable spécificité de la direction d'un tel établissement n'a pas été prise en considération dans un contexte interne problématique alors inconnu»*, soulignent-ils, *«des responsables académiques»*. Le second exemple concerne un lycée situé dans le même département, *«établissement particulièrement défavorisé (...) où une équipe administrative reprend les choses en mains»* ; *«le redressement de la situation»* de ce lycée, insistent les deux inspecteurs de l'IGAENR et de l'IGEN, *«exige des responsables académiques un appui soutenu»* ; or, *«s'il est cité par eux comme très difficile, il ne fait pas l'objet d'un pilotage académique différent des autres lycées. On peut s'interroger d'ailleurs»*, ajoutent-ils en plaidant avec conviction pour *«un accompagnement particulier»*, *«sur l'absence de réaction et d'analyse lorsque les résultats sont aussi catastrophiques»*.

La nécessité d'une action plus concertée et de synergies entre les diverses instances académiques ?

De telles constatations invitent, nous semble-t-il, à se demander à nouveau si les orientations nationales de la politique éducative sont relayées d'une façon suffisamment appropriée aux niveaux académique et départemental ; les rapports que les collèges et les lycées entretiennent avec l'autorité académique ne se cantonnent-ils pas trop fréquemment à l'envoi, du côté des EPLE, de leur projet d'établissement, et, de la part de l'autorité académique, à la notification des dotations en moyens allouées à l'établissement ? Les responsables académiques – recteurs, inspecteurs d'académie-DSDEN et corps d'inspection – suscitent-ils suffisamment d'occasions d'examiner *ensemble l'ensemble* des différentes facettes d'une réalité que chacun de ces responsables académiques, en fonction de ses attributions respectives, a naturellement tendance à considérer en privilégiant avant tout telle ou telle entrée ? L'animation pédagogique auprès des établissements ne gagnerait-elle pas opportunément en efficacité si de telles synergies étaient recherchées entre les actions menées par les uns comme par les autres ? Ainsi que le note l'IGEN dans le rapport¹⁸ qu'elle a établi en novembre dernier sur *«l'autonomie de l'EPLE en question dans la relation entre l'autorité académique et l'établissement scolaire»*, il conviendrait sans doute d'assurer *«une organisation plus claire et plus efficace du pilotage académique pour mieux accompagner les établissements»* ; car si *«on ne compte pas le nombre d'EPLE qui, çà et là, utilisent intelligemment leurs marges de liberté et exercent leur autonomie à la satisfaction de leur communauté éducative, ni le nombre de responsables qui, çà et là également, favorisent ces prises de responsabilités, dans l'intérêt du service public»*, *«du côté de l'administration, (...) la croyance»* est encore largement répandue, observe l'IGEN, *«selon laquelle la décision administrative générale, imposée du haut, va s'appliquer sans coup férir – ce qui est de plus en plus sujet à caution – (...) Plusieurs des académies observées n'ont pas (...) de politique de projet d'établissement. Ou alors on en est resté à des procédures formelles et bureaucratiques. (...) Globalement, le constat est que la politique de projet manque de réalité ou du moins de vigueur »*.

Dans la conclusion de leur rapport de visite d'un lycée professionnel de l'Aude (académie de Montpellier), les deux inspecteurs (IGAENR et IGEN) formulent la suggestion suivante, que l'on peut rapprocher des questions qui viennent d'être soulevées. Ils indiquent en effet que cet établissement *«aujourd'hui atypique ne semble pas faire l'objet d'un suivi particulier des instances académiques (...). Il est permis de se demander»*, exposent-ils, *«si le mode de fonctionnement des corps d'inspection territoriaux est bien adapté aux missions de conseil, de proposition, d'expertise dont ont besoin les établissements technologiques et/ou professionnels. Il est indispensable que, pour chaque établissement, un ou deux inspecteurs (repérés) puissent avoir, en permanence, une vision globale de ses points faibles et de ses points forts et puissent s'assurer de la cohérence de l'évolution de son offre de formation par rapport à celle du réseau académique. Une somme d'interventions (non coordonnées) dans le cadre de disciplines ne peut*

¹⁸ rapport n° 2001-047, novembre 2001.

déboucher sur une vision globale de l'établissement (...). Plus généralement», ajoutent-ils en élargissant leur propos, «il paraît nécessaire que les autorités académiques exercent une fonction de veille et d'accompagnement dans le cas d'établissements dont l'équipe de direction a été entièrement renouvelée, d'autant plus lorsque ces établissements présentent des caractéristiques originales auxquelles les fonctions précédemment exercées n'ont pas obligatoirement préparé».

Même si la conclusion de ce rapport conjoint IGAENR-IGEN de visite d'EPLÉ vise un lycée professionnel «*atypique*», d'une part, et dans lequel l'équipe de direction a été «*largement renouvelée à la rentrée 2001*» (proviseur, proviseur-adjoint et agent comptable), d'autre part, il est permis néanmoins de se demander si l'approche qu'elle promeut ne serait pas tout aussi appropriée à la réalité et aux modes de fonctionnement de beaucoup d'autres établissements secondaires.

François LOUIS

ANNEXES

**Recommandations pour ce qui concerne
l'enseignement de la technologie en collège**

<i>n°</i>	<i>Contenu</i>	<i>Niveau responsable</i>
1	<p><i>Il paraît nécessaire de lever l'ambiguïté entre l'attribution des moyens sur la base d'horaires réglementaires concernant la classe entière et les recommandations pédagogiques de fonctionner en effectifs allégés.</i></p> <p><i>Il convient en effet de rappeler aux établissements que le fonctionnement en effectifs allégés pour des motifs d'ordre pédagogique, en particulier pour l'enseignement de la technologie, doit être apprécié dans le cadre de l'autonomie dont disposent les collèges et à partir de la dotation qui leur est allouée par les services académiques sur la base des horaires réglementaires (cf. p. 30).</i></p>	<p align="center"><i>DESCO Recteurs IA-DSDEN Corps d'inspection Chefs d'établissement</i></p>
2	<p><i>Les inspections académiques doivent avoir accès, dans les meilleurs délais, à tous les outils, en particulier "structures et services", leur permettant d'exercer le contrôle de légalité qui leur incombe sur les collèges (cf. p. 34).</i></p>	<p align="center"><i>Recteurs</i></p>
3	<p><i>Le rôle respectif de l'État et des collectivités territoriales, en matière de financement des équipements pour la technologie, doit être clarifié (cf. p. 32).</i></p>	<p align="center"><i>DESCO DAF</i></p>
4	<p><i>Un rappel des objectifs et de la finalité de la technologie en collège, et notamment de sa dimension industrielle, doit être adressé à tous les établissements, aux responsables des services académiques ainsi qu'aux corps d'inspection (cf. p. 24).</i></p>	<p align="center"><i>DESCO</i></p>
5	<p><i>L'orientation des élèves issus des classes de 3^e à option technologique doit faire l'objet d'un suivi méthodique à l'échelon départemental, et le vivier d'alimentation de ces classes être corrigé lorsque l'équilibre entre remédiation et excellence n'y est pas respecté.</i></p> <p><i>Plus largement, il convient de veiller à ce que les parents des élèves puissent effectivement se repérer dans les différents parcours scolaires proposés par les équipes éducatives à leurs enfants, particulièrement pour ce qui concerne l'option NTA ainsi que l'option technologie en 3^eme (cf. p. 26).</i></p>	<p align="center"><i>Recteurs IA-DSDEN Corps d'inspection Chefs d'établissement Personnels enseignants, particulièrement les professeurs principaux</i></p>

6	<i>Un pilotage départemental plus marqué paraît nécessaire pour la carte de développement des options technologiques (cf. p. 36).</i>	<i>Recteurs IA/DSDEN</i>
7	<i>Les TICE doivent être l'affaire de l'ensemble de la communauté scolaire. Les services académiques doivent être invités à veiller à un meilleur équilibre entre les disciplines dans le choix des personnes/ressources chargées de la maintenance des matériels informatiques (cf. p. 44).</i>	<i>Recteurs IA-DSDEN Corps d'inspection Chefs d'établissement Personnels enseignants</i>

**EPLÉ VISITES PAR L'IGAENR AU TITRE DU SUIVI PERMANENT
DES ÉTABLISSEMENTS, 2001-2002**

COLLEGES

Collège Marracq à Bayonne (Pyrénées-Atlantiques); académie de Bordeaux.

LHERMET Philippe

Novembre 2001

Collège Albert Camus à Bayonne (Pyrénées-Atlantiques) ; académie de Bordeaux.

FRANCOIS Mireille

Janvier 2002

Collège Fal à Biarritz (Pyrénées-Atlantiques) ; académie de Bordeaux.

FRANCOIS Mireille

Mai 2002

Collège Jean Rostand à Biarritz (Pyrénées-Atlantiques) ; académie de Bordeaux.

LHERMET Philippe

Avril 2002

Collège Val-de-Vire à Vire (Calvados) ; académie de Caen.

BARGAS Didier

Novembre 2001

Collège Les Provinces à Octeville (Manche) ; académie de Caen.

GARNIER Michel et GEOFFROY Jean

Avril 2002

**Collège de La Jordanne à Aurillac (Cantal); académie de Clermont-Ferrand; note relative à
l'enseignement de la technologie dans cet établissement.**

CHALON Tristan

Janvier 2002

Collège P. Galery de Massiac (Cantal); académie de Clermont-Ferrand; note relative à l'enseignement de la technologie dans cet établissement.

CHALON Tristan

Janvier 2002

Collège E. Herriot à Maisons-Alfort (Val-de-Marne); académie de Créteil.

SAURAT Gérard

Avril 2002

Collège La-Croix-des-Sarrasins à Auxonne (Côte-d'Or) ; académie de Dijon.

DULOT Alain

Avril 2002

Collège Bibracte à Château-Chinon (Nièvre); académie de Dijon; note relative à l'enseignement de la technologie dans cet établissement.

GEORGET Michel

Janvier 2002

Collège Albert Camus à Auxerre (Yonne) ; académie de Dijon.

NATTIEZ Renaud

Janvier 2002

Collège Claude Debussy à Romans-sur-Isère (Drôme) ; académie de Grenoble.

CHERRIER Philippe

Décembre 2001

Collège Rouges Barres à Marcq-en-Baroeul (Nord) ; académie de Lille.

AUERBACH Aline

Juin 2002

Collège Jacques-Yves Cousteau à Bertincourt (Pas-de-Calais) ; académie de Lille.

DERSY Jacques

Juin 2002

Collège G. de la Gorce à Hucqueliers (Pas-de-Calais); académie de Lille.

ANGLES Nicole

Avril 2002

Collège Marmontel à Bort-les-Orgues (Corrèze); académie de Limoges; note relative à l'enseignement de la technologie dans cet établissement.

RAVAT Jean-Claude

Novembre 2001

Collège Albert Thomas à Egletons (Corrèze); académie de Limoges; note relative à l'enseignement de la technologie dans cet établissement.

RAVAT Jean-Claude

Novembre 2001

Collège Limosin à Limoges (Haute-Vienne); académie de Limoges; note relative à l'enseignement de la technologie dans cet établissement.

HERITIER Serge

Décembre 2001

Collège Les Capucins à Châteauroux (Indre); académie de Limoges; note sur la participation des élèves aux instances compétentes en matière d'hygiène et de sécurité.

CATHALY Paul

Janvier 2002

Collège La Fontaine à Roanne (Loire) ; académie de Lyon.

SULTAN Philippe

Novembre 2001

Collège Robert Schuman à Noirétable (Loire) ; académie de Lyon.

ENNAJOUI Monique

Décembre 2001

Collège Victor Prouvé à Laxou (Meurthe-et-Moselle) ; académie de Nancy-Metz.

BLANC Pierre et MOULIN Yves

Avril 2002

Collège Alfred Mézières à Nancy (Meurthe-et-Moselle) ; académie de Nancy-Metz.

BLANC Pierre et MOULIN Yves

Mars 2002

Collège Jacques Marquette à Pont-à-Mousson (Meurthe-et-Moselle) ; académie de Nancy-Metz.

BLANC Pierre et MOULIN Yves

Mars 2002

Collège Julien Franck à Champigneulle (Meurthe-et-Moselle) ; académie de Nancy-Metz.
BLANC Pierre et MOULIN Yves
Avril 2002

Collège Les Capucins à Châteauroux (Indre); académie d'Orléans-Tours; note relative à l'enseignement de la technologie dans cet établissement.
CATHALY Paul
Janvier 2002

Collège Gutenberg à Malesherbes (Loiret) ; académie d'Orléans-Tours.
ROT André
Janvier 2002

Collège A. Karr à Mondoubleau (Loir-et-Cher); académie d'Orléans-Tours; note relative à l'enseignement de la technologie dans cet établissement.
ETTORI Jean-Baptiste
Février 2002

Ensemble scolaire Saint-Michel de Picpus à Paris 12ème ; académie de Paris.
DESCAMPS Bibiane et LEBEL Nicole
Novembre 2001

Collège Jean Jaurès à Nogent-sur-Seine (Aube); académie de Reims.
DE MAIGRET Ghislain et TYVAERT Michel
Juin 2002

Collèges Pier an Dall à Corlay et Jean Jaurès à Saint Nicolas du Pelem : deux établissements en réseau (Côtes d'Armor) ; académie de Rennes.
BILLON Alain et JANIN Bruno
Janvier 2002

Collège Paul Langevin au Guilvinec (Finistère); académie de Rennes.
BILLON Alain et JANIN Bruno
Mai 2002

Collège M. Méheut à Melesse (Ille-et-Vilaine); académie de Rennes.
BILLON Alain et GROSMARE Anne-Marie
Novembre 2001

Collège Les Sources à Saverne (Bas-Rhin); académie de Strasbourg.

LOUIS François et MECHERI Hervé

Mars 2002

Collège Robert Schuman à Vogelsheim (Haut-Rhin); académie de Strasbourg.

FRUSTA-GISSLER Dominique

Septembre 2002

Collège Gambetta à Cahors (Lot); académie de Toulouse.

DUPUIS Jean-Yves et WIENER Céline

Juin 2002

Collège P. Darasse à Caussade (Tarn-et-Garonne); académie de Toulouse.

DONTENWILLE François

Janvier 2002

Collège Ingres à Montauban (Tarn-et-Garonne) ; académie de Toulouse.

DONTENWILLE François

Janvier 2002

Collège Jean Jaurès à Montauban (Tarn-et-Garonne) ; académie de Toulouse.

DONTENWILLE François

Janvier 2002

Collège Olympe de Gouges à Montauban (Tarn-et-Garonne) ; académie de Toulouse.

DONTENWILLE François

Janvier 2002

Les collèges du bassin de Montauban (Tarn-et-Garonne); académie de Toulouse.

DONTENWILLE François

Juillet 2002

LEGT ET LYCEES POLYVALENTS

Lycée Jules Haag à Besançon (Doubs) ; académie de Besançon.

BALME Pierre/ BERNARD Hélène/ SRODOGORA Suzanne

Mars 2002

Lycée d'enseignement technologique et professionnel à Anglet (Pyrénées-Atlantiques) ; académie de Bordeaux.

ISAMBERT Jean-Pol et WIENER Céline

Février 2002

Lycée général et technologique et lycée professionnel Louis de Foix à Bayonne (Pyrénées-Atlantiques) ; académie de Bordeaux.

FRANCOIS Mireille et LHERMET Philippe

Janvier 2002

Lycée hôtelier à Biarritz (Pyrénées-Atlantiques) ; académie de Bordeaux.

FRANCOIS Mireille et ISAMBERT Jean-Pol

Janvier 2002

Lycée Louis Davier à Joigny (Yonne) ; académie de Dijon.

NATTIEZ Renaud

Avril 2002

Lycée général et technologique Jules Mousseron à Denain (Nord); académie de Lille.

GENTY Jean-René

Juin 2002

Lycée de l'Europe à Dunkerque (Nord) ; académie de Lille.

AUERBACH Aline

Juin 2002

Lycée Louis Pasteur à Somain (Nord) ; académie de Lille.

GENTY Jean-René et ROIGNOT Michel

Mai 2002

Lycée Watteau à Valenciennes (Nord) ; académie de Lille.

ROIGNOT Michel et ROZE Odile

Juin 2002

Lycée Edouard Branly à Boulogne-sur-Mer (Pas-de-Calais) ; académie de Lille.

WICKER Brigitte

Avril 2002

Lycée général et technologique Jean Giraudoux à Bellac (Haute-Vienne) ; académie de Limoges.

BASSY Alain-Marie et HERITIER Serge

Avril 2002

Lycée Loritz à Nancy (Meurthe-et-Moselle) ; académie de Nancy-Metz.

FRUSTA-GISSLER Dominique et GHYS Gérard

Mars 2002

Lycée technique et professionnel du bois à Paris; académie de Paris; note sur la participation des élèves aux instances compétentes en matière d'hygiène et de sécurité.

PERETTI Henri

Février 2002

Lycée scientifique et technologique Dorian à Paris; académie de Paris; note sur la participation des élèves aux instances compétentes en matière d'hygiène et de sécurité.

COISSARD Guy

Février 2002

Lycée polyvalent Raspail à Paris; académie de Paris; note sur la participation des élèves aux instances compétentes en matière d'hygiène et de sécurité.

MARTIN Charles

Mai 2002

Lycée technique polyvalent Saint Joseph l'Amandier à Saint-Yriex (Charente) ; académie de Poitiers.

BILLON Alain et FATTET Jacques

Décembre 2001

Lycée technique privé Le Porteau à Poitiers (Vienne) ; académie de Poitiers.

FATTET Jacques et SOULAS Josette

Mai 2002

Lycée Charles de Gaulle à Chaumont (Haute-Marne) ; académie de Reims.

DE MAIGRET Armand-Ghislain et TYVAERT Michel

Juin 2002

Lycée Marc Chagall à Reims (Marne) ; académie de Reims.

DE MAIGRET Armand-Ghislain et TYVAERT Michel

Mars 2002

LYCEES PROFESSIONNELS

Lycée professionnel Paul Bert à Bayonne (Pyrénées-Atlantiques) ; académie de Bordeaux.

LHERMET Philippe et WIENER Céline

Janvier 2002

Lycée professionnel Victor Lépine à Caen (Calvados) ; académie de Caen.

DUHAMEL Serge/ GEOFFROY Jean / JANIN Bruno

Octobre 2001

Lycée professionnel Maréchal Leclerc à Alençon (Orne) ; académie de Caen.

BARGAS Didier

Octobre 2001

Lycée professionnel Eugène Guillaume à Montbard (Côte-d'Or) ; académie de Dijon.

DULOT Alain

Décembre 2001

Lycée professionnel Rabelais à Douai (Nord) ; académie de Lille.

AUERBACH Aline

Février 2002

Lycée professionnel Louis-Léopold Boilly à La Bassée (Nord) ; académie de Lille.

DERSY Jacques et ROIGNOT Michel

Janvier 2002

Lycée professionnel régional des métiers de l'automobile de Marcq-en-Baroeul (Nord) ; académie de Lille.

ROIGNOT Michel et WICKER Brigitte

Mars 2002

Lycée professionnel Les Hauts de Flandre à Seclin (Nord) ; académie de Lille.

GENTY Jean-René

Mars 2002

Lycée professionnel Jacques-Yves Cousteau à Wasquehal (Nord) ; académie de Lille.

ANGLES Nicole

Janvier 2002

Lycée professionnel Jules Verne à Etaples (Pas-de-Calais); académie de Lille.

GAUTHIER Roger-François et WICKER Brigitte

Juillet 2002

Lycée professionnel Cabanis à Brive (Corrèze); académie de Limoges; note sur la participation des élèves aux instances compétentes en matière d'hygiène et de sécurité.

HERITIER Serge

Janvier 2002

Lycée professionnel René Cassin à Vierzon (Cher); académie d'Orléans-Tours; note sur la participation des élèves aux instances compétentes en matière d'hygiène et de sécurité.

CATHALY Paul

Janvier 2002

Lycée professionnel industriel Jenatzy à Paris; académie de Paris; note sur la participation des élèves aux instances compétentes en matière d'hygiène et de sécurité.

COISSARD Guy

Mars 2002

Lycée professionnel Armand Malaise à Charleville-Mézière (Ardennes) ; académie de Reims.

DE MAIGRET Armand-Ghislain et TYVAERT Michel

Juin 2002

Lycée professionnel Gabriel Voisin à Troyes (Aube) ; académie de Reims.

DE MAIGRET Armand-Ghislain et TYVAERT Michel

Avril 2002

Lycée professionnel Xavier Nessel à Haguenau (Bas-Rhin); académie de Strasbourg.

LOUIS François

Mai 2002

Lycée professionnel Charles Pointet à Thann (Haut-Rhin); académie de Strasbourg.

LOUIS François et SRODOGORA Suzanne

Mars 2002

Lycée professionnel Claude Chappe à Nanterre (Hauts-de-Seine) ; académie de Versailles.

MORAUX Marie-France

Février 2002

EPLE VISITES CONJOINTEMENT PAR L'IGAENR ET L'IGEN
AU TITRE DES EVALUATIONS D'ACADEMIES

COLLEGES

Collège Pierre Brossolette à Villeneuve-Saint-Georges (Val de Marne) ; académie de Créteil.

PITTOORS Jean-Paul et MALLEUS Pierre

Janvier 2002

Collège Rabelais à Vitry-sur-Seine (Val-de-Marne) ; académie de Créteil.

DUTRIEZ Lucienne et MAESTRACCI Vincent

Mars 2002

Collège Jules Ferry à Joinville-le-Pont (Val-de-Marne) : académie de Créteil.

CHOISNARD Marie-Françoise et MOISAN Jacques

Janvier 2002

Collège Grazailles à Carcassonne (Aude) ; académie de Montpellier.

DEROCLES Annie et DUCHENE Françoise

Avril 2002

Collège F. Mistral à Lunel (Hérault); académie de Montpellier.

PERILLIER Jean-Louis et JOST Rémy

Janvier 2002

Collège de Meyrueis (Lozère); académie de Montpellier.

DUPUIS Jean-Yves/ PERILLIER Jean-Louis/HEBRARD Alain

Décembre 2001

Collège Marcel Pagnol à Perpignan (Pyrénées-Orientales); académie de Montpellier.

LANGLOIS Eliane et ETIENNE Jean

Octobre 2001

Collège David d'Angers à Angers (Maine-et-Loire) ; académie de Nantes.

BARGAS Didier et MARTIN Paul-Emile

Janvier 2002

Collège du Parc Impérial à Nice (Alpes-Maritimes) ; académie de Nice.

CEAS Yvon et GODE-KUPERBERG Anne-Marie

Décembre 2001

Collège Bon Voyage à Nice (Alpes-Maritimes) ; académie de Nice.

CEAS Yvon/ DOREL Gérard/ MALLEUS Pierre

Décembre 2001

Collège Jean Franco à Saint-Etienne-du-Tinée (Alpes-Maritimes) ; académie de Nice.

CHERRIER Philippe/ DOREL Gérard/ WIEME Francis

Janvier 2002

Collège Lei Garrus à Saint-Maximin-La Sainte Baume (Var) ; académie de Nice.

MALLEUS Pierre/ MOISAN Jacques/ DELOCHE Jean-Pierre/ DENONFOUX-VEDRINE

Laurence

Janvier 2002

Collège Raimu à Bandol (Var) ; académie de Nice.

ANTOINE Dominique/ HAGNERELLE Michel/ WIEME Francis

Janvier 2002

Collège Henri Wallon à La Seyne-sur-Mer (Var) ; académie de Nice.

PEYROUX Christian et PEYTAVIN André

Janvier 2002

Collège Général Ferrié à Draguignan (Var) ; académie de Nice.

BADET Jacques et GHESQUIERE Monique

Janvier 2002

LEGT ET LYCEES POLYVALENTS

Lycée Louise Michel à Champigny-sur-Marne (Val-de-Marne) ; académie de Créteil.

PITTOORS Jean-Paul et HENRY Alain

Février 2002

Lycée Edouard Branly à Nogent-sur-Marne (Val-de-Marne) ; académie de Créteil.

CHOISNARD Marie-Françoise et PHILIPPS Joseph

Janvier 2002

Lycée Jean Macé à Vitry-sur-Seine (Val-de-Marne) ; académie de Créteil.

DUTRIEZ Lucienne et POIRIER Jean-Louis

Janvier 2002

Lycée Denis Diderot à Narbonne (Aude) ; académie de Montpellier.

Annie DEROCLES et Rémy JOST

Avril 2002

Lycée Philippe Lamour à Nîmes (Gard) ; académie de Montpellier.

DEROCLES Annie et BONHOURE Gérard

Avril 2002

Lycée Mas de Tesse à Montpellier (Hérault) ; académie de Montpellier.

DUPUIS Jean-Yves et ETIENNE Jean

Mai 2002

Lycées polyvalent et professionnel Emile Peytavin à Mende (Lozère) ; académie de Montpellier.

PERILLIER Jean-Louis/ DUPUIS Jean-Yves/ DUCHENE Françoise

Janvier 2002

Lycée Arago à Perpignan (Pyrénées-Orientales) ; académie de Montpellier.

LANGLOIS Eliane/ ETIENNE Jean/ REMY-GRANGER Dominique

Avril 2002

Lycée André Malraux à Allonnes (Sarthe) ; académie de Nantes.

BARGAS Didier et MARTIN Paul-Emile

Mars 2002

Lycée polyvalent régional Alexis de Tocqueville à Grasse (Alpes-Maritimes) ; académie de Nice.

CEAS Yvon/ DOREL Gérard/ MORIN Elisabeth

Janvier 2002

Lycée général et technologique Masséna à Nice (Alpes-Maritimes) ; académie de Nice.

GODE-KUPERBERG Anne-Marie/ MICHEL Alain/ MOISAN Jacques/ SEPTOURS Georges/
VEDRINE Laurence

Janvier 2002

Lycée Albert Camus à Fréjus (Var) ; académie de Nice.

BADET Jacques/ THOMAS Nicole/ MICHEL Alain

Janvier 2002

Lycée général et technologique Beaussier à La Seyne-sur-Mer (Var) ; académie de Nice.

MICHEL Alain/ GAGNEUX Marcel/ SULTAN Philippe

Janvier 2002

Lycée Montaigne à Mulhouse (Haut-Rhin) ; académie de Strasbourg.

BALME Pierre et DALLEMAGNE Georges

Septembre 2001

LYCEES PROFESSIONNELS

Lycée professionnel Andréossy à Castelnaudary (Aude) ; académie de Montpellier.

DEROCLES Annie et ROYNETTE Alain

Avril 2002

Lycée professionnel Frédéric Mistral à Nîmes (Gard) ; académie de Montpellier.

JOST Rémy et PERILLIER Jean-Louis

Janvier 2002

Lycée professionnel Jean Moulin à Béziers (Hérault) ; académie de Montpellier.

DUPUIS Jean-Yves et RINDERKNECH Denise

Janvier 2002

Lycée professionnel Moulin à Vent à Perpignan (Pyrénées-Orientales) ; académie de Montpellier.

LANGLOIS Eliane et ETIENNE Jean

Avril 2002

Lycée professionnel Paul Valéry à Menton (Alpes-Maritimes) ; académie de Nice.

KOUKIDIS Georges/ MICHEL Alain/ GHESQUIERE Monique/ VEDRINE Laurence

Janvier 2002

Lycée professionnel Les Palmiers à Nice (Alpes-Maritimes) ; académie de Nice.

PEYROUX Christian et MOISAN Jacques

Janvier 2002

Lycée professionnel Georges Cisson à Toulon (Var) ; académie de Nice.

DOREL Gérard/ GHESQUIERE Monique/ PERRIN Jacques

Janvier 2002

Lycée professionnel Paul-Emile Victor à Obernai (Bas-Rhin) ; académie de Srasbourg.

LOUIS François et PHILIPPS Joseph

Février 2001

SUIVI PERMANENT DES SERVICES ACADEMIQUES, 2001-2002 :

NOTES RELATIVES A L'HYGIENE ET LA SECURITE

Académie d'Amiens : la contractualisation ; l'inspecteur hygiène et sécurité ; suivi de la formation pratique des CASU stagiaires.

BELLET Alain

Mai 2000

L'action menée par l'inspecteur hygiène et sécurité dans l'académie d'Amiens.

GENTY Jean-René

Juin 2002

Suivi de l'action de l'inspecteur hygiène et sécurité ; académie de Besançon.

BALME Pierre

Avril 2002

Suivi des questions d'hygiène et de sécurité dans l'académie de Créteil.

PITTOORS Jean-Paul

Février 2001

L'organisation du réseau hygiène et sécurité dans l'académie de Lille.

ROZE Odile

Mars 2002

La situation de l'inspecteur hygiène et sécurité dans l'académie de Montpellier

DUPONT Jean-Loup

Mai 2002

La mise en place de la fonction inspection hygiène et sécurité dans l'académie de Nancy-Metz.

LEYDIER Jocelyne

Juillet 2000

La fonction inspection hygiène et sécurité dans l'académie de Nancy-Metz.

BLANC Pierre et MOULIN Yves

Mai 2002

L'action de l'inspecteur hygiène et sécurité de l'académie de Nantes

LEBLANC Yves

Mai 2002

Exercice de la fonction d'inspection en matière d'hygiène et de sécurité ; académie de Nice.

VEDRINE Laurence

Avril 2002

Conditions dans lesquelles la mission d'inspection d'hygiène et de sécurité est assurée dans l'académie d'Orléans-Tours.

ROT André

Juillet 2000

L'inspecteur hygiène sécurité de l'académie de Rouen.

BELLET Alain

Mai 2002

L'Inspection Hygiène et Sécurité dans l'académie de Toulouse.

LESAGE Gérard

Février 2002

Ministère de l'Éducation nationale

*Inspection générale de l'Administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche*

15 octobre 2001

Conditions d'application des horaires de technologie dans les collèges

La lettre de mission ministérielle de l'IGAENR pour la présente année scolaire prévoit, au titre de ses missions permanentes, qu'elle assure le suivi permanent des établissements scolaires, des établissements d'enseignement supérieur et des services académiques. S'agissant plus spécialement des établissements scolaires, une attention particulière lui a été demandée notamment, cette année, sur les conditions d'application des horaires de technologie dans les collèges ; la note ci-après a précisément pour objectif de faciliter le recueil d'informations à ce sujet tant par les correspondants académiques que par l'ensemble des collègues au cours des **visites d'établissement** qu'ils effectueront **en collège**. Assurément, les informations collectées dans les collèges pourront être très utilement croisées avec celles recueillies dans le cadre du **suivi permanent des services académiques**, et tout spécialement, au niveau départemental, auprès des **inspections académiques**. Il serait intéressant également que, autant que possible, les correspondants académiques puissent rencontrer sur ce sujet les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux de cette discipline pour recueillir leur avis sur les conditions de mise en œuvre de la technologie dans les collèges de leur ressort d'inspection.

1. textes de référence

- Textes réglementaires : décret n° 96-465 du 29 mai 1996 sur l'organisation de la formation en collège et arrêté de la même date sur la classe de 6^{ème} (BO n° 25 du 20 juin 1996), arrêtés du 26 décembre 1996 relatifs, l'un au cycle central, l'autre à la classe de 3^{ème} (BO n° 5 du 30 janvier 1997).
- Circulaire n° 97.052 du 27 février 1997 sur l'organisation des enseignements au collège (BO n°10 du 6 mars 1997), avec notamment les annexes relatives aux horaires.
- Circulaire n° 98.004 du 9 janvier 1998 relative à l'organisation de la rentrée 1998 dans les collèges (BO n°3 du 15 janvier 1998) avec notamment la création de groupes «*nouvelles technologies appliquées*». (NTA).
- Note du 15 février 1999 du directeur de la DESCO relative aux classes de troisième à option technologique (+ BO hors série n°4 du 22 juillet 1999, pour le programme de technologie de ces classes).
- Circulaire n° 2000-009 du 13 janvier 2000 (BO n° 3 du 20 janvier 2000), relative à la rentrée 2000 dans les écoles, collèges et lycées d'enseignement général et technologique, avec notamment des précisions sur les groupes NTA.
- Circulaire n° 2001-105 du 8 juin 2001 sur la préparation de la rentrée 2001 dans les collèges.

2. horaires de technologie en collège

La technologie est présente aux différents niveaux de la scolarité en collège :

- en 6^{ème} : 1 h 30 obligatoire en classe entière,
- en 5^{ème} et 4^{ème} : fourchette de 1 h 30 à 2 h, en groupe classe ; en 4^{ème}, possibilité de créer des groupes de «*nouvelles technologies appliquées*» (NTA),
- en 3^{ème}, les élèves doivent choisir entre 2 options obligatoires :
 - + soit l'option LV2 qui comprend 2 h de technologie en groupe classe,

+ soit l'option *technologie* qui comporte 5 h de technologie (avec notion de groupes à effectifs allégés); les élèves peuvent garder la LV2, à titre facultatif, afin de ne pas obérer leur choix d'orientation en fin de 3^{ème}.

3. observations sur le terrain

Les visites d'établissements et les entretiens dans les inspections académiques, sur ce point, ont pour objectif d'observer :

- si les horaires de technologie sont respectés : les élèves ont-ils le nombre d'heures prévu par les instructions en vigueur ?
- l'organisation interne des collèges : les conduit-elle, dans le cadre de leur autonomie, à assurer des enseignements en groupe, même lorsque la réglementation ne prévoit pas de dédoublement ?
- si la discipline *technologie* intervient, et, dans l'affirmative, comment, dans le dispositif d'aide et de soutien ? est-ce souvent le cas ?
- quelle place la technologie occupe-t-elle effectivement dans les établissements ? de fait, elle dépend sans doute en grande partie du dynamisme des professeurs de technologie : certains, avec une réelle capacité d'adaptation, ont pu devenir incontournables pour leurs collègues pour ce qui concerne les travaux à caractère pluridisciplinaire ou l'initiation aux TICE; d'autres sont peut-être restés «enfermés» dans leurs ateliers et dans des pratiques anciennes, les ateliers étant souvent dans ce cas à l'image des enseignants ...
- quel est le développement de l'option *technologie* en 3è d'un département à l'autre ? il varie probablement, dans tel cas volontariste, tous les collèges offrant cette option, dans tel autre, au contraire, l'initiative étant laissée aux seuls collègues.

4. questions à examiner plus particulièrement

a) au niveau des EPLE

- part de la discipline technologie dans le TRMD ;
- répartition entre les classes, niveaux et dispositifs, de l'enseignement de la technologie ; quels choix ont guidé le chef d'établissement dans cette organisation ?

- profil des élèves des classes de 3^è à option technologie et orientation des élèves après le collège ;
- typologie des enseignants de technologie (origine, âge...) : anciens PEGC section XIII, PLP, certifiés...
- quelle place occupe l'enseignement de la technologie dans les parcours diversifiés, les travaux croisés, les projets de NTA ? quelle place occupent les enseignants de technologie dans la dynamique de l'établissement : participation aux travaux croisés, aux itinéraires de découverte, projets de NTA, dispositifs d'aide et de soutien, administration et maintenance des réseaux informatiques... ?
- situation géographique, surfaces, état matériel des ateliers de technologie; les équipements sont-ils à niveau et les enseignants savent-ils les utiliser ?
- contenu des enseignements : que font effectivement les élèves dans le cadre de l'enseignement de la «technologie» ? quelles sont les informations recueillies quant aux pratiques réelles ? Les collègues qui souhaitent et peuvent aller au fond des choses pourront utilement comparer ce qui se fait en pratique à ce que prévoient les programmes de technologie.

b) au niveau des inspections académiques

- modalités d'attribution des moyens aux collèges : au cours de la procédure, la vérification du respect des horaires réglementaires dans les TRMD prévisionnels est-elle effectuée ?
- l'IA-DSDEN s'assure-t-il, une fois la rentrée accomplie, que l'enseignement obligatoire est bien assuré ? comment procède-t-il ? y a-t-il une confrontation entre le TRMD prévisionnel et sa mise en œuvre ? la répartition entre les professeurs et les classes est-elle vérifiable ? si oui, la faire vérifier pour la technologie ;
- l'implantation des classes de 3^{ème} à option *technologie* est-elle laissée à l'initiative des établissements ou pilotée par l'IA ? évolution sur 3 ans du nombre de classes et des effectifs, à rapporter à l'ensemble des effectifs de 3^{ème} ;
- l'orientation des élèves ayant choisi l'option *technologie* en 3^{ème} est-elle tout spécialement suivie au niveau départemental ? si oui, quelles conclusions en tirer par rapport à l'orientation des élèves de l'ensemble des classes de 3^{ème} et par rapport à celle des élèves issus des anciennes classes de 3^{ème} technologiques ?

- les rapports avec la collectivité territoriale de rattachement : l'inspecteur d'académie intervient-il auprès du Conseil général pour une approche globale des besoins liés aux ateliers de technologie et à la mise à niveau de leurs équipements (en complémentarité avec l'aide que l'Etat a pu éventuellement apporter dans ce domaine) ? quelle est la position, pour ce qui concerne ces questions d'équipement et/ou d'aménagements, du Conseil général ? ses observations et remarques éventuelles à ce sujet ?

- quelle est l'animation pédagogique assurée au niveau départemental ? au niveau académique ? des journées de regroupement pédagogique ont-elles été, ou sont-elles organisées à l'intention des enseignants de la discipline ? quel est éventuellement l'apport, au titre de cette animation pédagogique, de «centres de ressources» pour la technologie ?

François LOUIS
chargé de la synthèse EPLE

Jean-Pol ISAMBERT Christian PEYROUX
chargés de la synthèse des services académiques

Ministère de l'Éducation nationale
Inspection générale de l'Administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Octobre 2001

Participation des élèves des enseignements professionnels et technologiques dans les instances créées dans les EPLE et compétentes en matière d'hygiène, de santé et de sécurité

La lettre de mission ministérielle de l'IGAENR pour la présente année scolaire prévoit, au titre de ses missions permanentes, qu'elle assure le suivi permanent des établissements scolaires, des établissements d'enseignement supérieur et des services académiques. S'agissant plus spécialement des établissements scolaires, une attention particulière lui a été demandée notamment, cette année, sur les conditions d'application des dispositions relatives à «*la participation des élèves des enseignements professionnels et technologiques dans les différentes instances créées dans les établissements pour les associer à ce qui concerne la sécurité, la prévention des risques, l'hygiène et la santé*» ; la note ci-après a précisément pour objectif de faciliter le recueil d'informations à ce sujet tant par les collègues au cours des visites d'EPLE durant l'année scolaire que par les correspondants académiques, à la faveur de leurs contacts avec les responsables des services académiques.

1) contexte d'ensemble et établissements concernés

Au cours des quinze dernières années, les questions relatives à l'hygiène et à la sécurité dans les établissements secondaires, d'une part, de même que celles relatives à la participation des élèves à la vie des EPLE, d'autre part, ont connu des évolutions significatives ; plusieurs textes importants mentionnés ci-après ont été adoptés dans ces deux domaines, certains – la mise en conformité des machines et équipements utilisés dans les ateliers des EPLE, par exemple - en lien avec la mise en œuvre dans le droit interne de normes communautaires adoptées précédemment au niveau de l'Union européenne :

- la **loi n° 91-1 du 3 janvier 1991** a complété les dispositions du Code du travail et prévu à la fois la mise en conformité des ateliers des établissements publics - tout spécialement des EPLE - dispensant un enseignement technique ou professionnel, ainsi que la création de commissions d'hygiène et de sécurité dans chaque lycée professionnel ou technique ;
- un premier décret d'application – **décret n° 91-1162 du 7 novembre 1991** – concerne le rôle et l'intervention de l'inspection du travail dans les ateliers des établissements d'enseignement technique et professionnel ;
- un second décret d'application – **décret n° 91-1194 du 27 novembre 1991** – est *«relatif à la commission d'hygiène et de sécurité créée dans les lycées techniques ou professionnels»*.

On reviendra plus avant sur le contenu de ces dispositions, particulièrement pour ce qui concerne l'association des élèves au suivi de ces questions. A ce stade, soulignons que si ces textes, bien évidemment, visent **principalement les lycées techniques et professionnels**, leur champ d'application – et donc notre **champ d'observation** pour ce qui concerne la demande qui a été faite à l'IGAENR, telle qu'elle est formulée – est **néanmoins plus large** : sont concernés en effet, outre les lycées professionnels, les lycées qui dispensent des formations technologiques, les EREA, de même que les collèges à un double titre : s'ils comprennent en leur sein une SEGPA (dans l'affirmative, c'est un aspect effectivement important à regarder), d'une part, et au titre des conditions matérielles d'enseignement de la technologie, d'autre part (les observations éventuelles à cet égard pourront être croisées avec celles recueillies dans le cadre d'une autre demande de la lettre ministérielle de mission, les conditions d'application des horaires de technologie dans les collèges). Mentionnons que notre administration a adopté précisément une lecture extensive des dispositions qui précèdent, y compris, au demeurant, pour les établissements d'enseignement général qui *«s'inscriront ainsi dans une dynamique qui doit permettre, à terme, d'étendre les règles du Code du travail et la création d'une telle instance à tous les établissements d'enseignement public du second degré»* (circulaire ministérielle n° 93-306 du 26 octobre 1993) ; l'Education nationale s'est appuyée, sur ce point, sur le texte du **décret n° 85-924 du 30 août 1985** modifié qui évoque en effet la compétence des conseils d'administration des **EPLE** en matière d'hygiène, de santé et de sécurité.

- la participation des élèves, plus spécialement des lycéens, a fait également l'objet de dispositions importantes (décret précité sur les EPLE, loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, circulaire n° 90-292 du 2 novembre 1990, circulaire n° 91-076 du 2 avril 1991), le texte le plus récent étant le **décret n° 2000-620 du 5 juillet 2000** (J.O. du 7 juillet 2000) instituant dans les lycées un *«conseil des délégués pour la vie lycéenne»* (CVL, en

abrégi) dans le souci de promouvoir, avec une finalité éducative, la «*démocratie lycéenne*» .

Pour la première fois, les 17 et 19 octobre 2000, l'ensemble des lycéens ont été appelés à désigner leurs représentants au suffrage universel direct ; 45 % d'entre eux ont participé à ce scrutin, le taux de participation ayant été plus élevé dans les lycées professionnels, 54 %.

2) les différentes instances concernées au sein des EPLE

En résumé, quelles sont les différentes instances, au sein des EPLE, auxquelles participent des représentants des élèves et qui sont compétentes pour aborder des questions d'hygiène, de santé et de sécurité :

-- le conseil d'administration des EPLE :

Le conseil d'administration de l'ensemble des EPLE compte en effet dans ses membres trois représentants élus des élèves, pour les collèges (deux pour les collèges de moins de 600 élèves), cinq pour les lycées (dont un au moins représentant les classes post-baccalauréat si elles existent) ; et parmi les différents champs de compétence qui sont de son ressort, figure notamment ce qui touche à l'hygiène, à la santé et à la sécurité dans les collèges et les lycées.

-- la commission d'hygiène et de sécurité :

Trois cas sont à considérer :

- + son installation est obligatoire dans les lycées techniques ou professionnels ; sa mission consiste à promouvoir la formation à la sécurité, tant en ce qui concerne les élèves que les personnels, et à contribuer à l'amélioration des conditions d'hygiène et de sécurité dans l'établissement, notamment dans les ateliers. La participation active de chacun doit être recherchée, cette CHS permettant d'associer aux acteurs directement concernés par les conditions de vie dans l'établissement que sont les personnels et les élèves, la collaboration de divers spécialistes et de parents d'élèves ;
- + les lycées polyvalents, les lycées généraux comptant des sections d'enseignement technique, les EREA, et les collèges comportant des SEGPA : la **circulaire n° 93-306 du 26 octobre 1993** invite les chefs d'établissements concernés à proposer à leur conseil d'administration la création d'une commission «*dont les règles de composition et de fonctionnement seront celles retenues pour la commission d'hygiène et de sécurité*» ;

+ les établissements d'enseignement général : la même circulaire d'application indique que «*les chefs d'établissement des lycées ou collèges d'enseignement général sont vivement invités à (...) instituer*» ce type d'instance, «*en s'inspirant des règles de composition et de fonctionnement de la commission d'hygiène et sécurité*».

La CHS comprend notamment, s'agissant de sa composition, 2 représentants des élèves «*désignés au sein du conseil des délégués des élèves par ces derniers*» (2 titulaires et 2 suppléants). Elle se réunit en séance ordinaire à l'initiative du chef d'établissement au moins une fois par trimestre, et en séance extraordinaire, sur un ordre du jour déterminé, à la demande du chef d'établissement, du conseil d'administration, ou du conseil des délégués des élèves, notamment.

Au début de chaque année scolaire, le chef d'établissement présente à la CHS un rapport d'activité de l'année passée, ainsi qu'un programme annuel de prévention des risques et d'amélioration des conditions d'hygiène et de sécurité.

-- **le conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) :**

Présidé par le proviseur et comprenant un vice-président lycéen, il est composé de 10 lycéens, dont 3 élus pour un an par les délégués des élèves au scrutin uninominal à deux tours et 7 élus pour deux ans par l'ensemble des élèves de l'établissement au scrutin plurinominal majoritaire à deux tours ; pour chaque titulaire, un suppléant est élu dans les mêmes conditions.

Au titre des compétences de ce conseil, le décret du 5 juillet 2000 mentionne notamment qu'il est «*obligatoirement consulté (...) sur la santé, l'hygiène et la sécurité*» (**circulaire d'application n° 2000-104 du 11 juillet 2000**, B.O. hors série n° 4 du 13 juillet 2000).

-- **la conférence des délégués des élèves :**

A ne pas confondre avec la précédente, cette structure est également prévue par le décret de juillet 2000, qui envisage la réunion à l'initiative du chef d'établissement, au moins trois fois par an, de cette «*conférence*» ; formée de l'ensemble des délégués des élèves (délégués de classe), elle s'intitulait auparavant «*conseil des délégués des élèves*», conseil auquel elle «*se substitue*».

Elle donne son avis et formule des propositions «*sur les questions relatives à la vie et au travail scolaires*» ; elle peut être amenée par conséquent, elle aussi, à aborder des points touchant à l'hygiène, à la santé ou à la sécurité dans l'établissement (même circulaire d'application).

En conclusion, il paraît utile de mentionner que la circulaire de rentrée 2001 pour les lycées professionnel (**circulaire n° 2001-094 du 30 mai 2001**, B.O. n° 23) insiste entre autres points sur «*le développement de la démocratie lycéenne*» de même que sur la nécessité de «*veiller au respect des conditions d'hygiène et de sécurité*», la CHS devant «*être régulièrement réunie et ses membres formés*».

François LOUIS
chargé de la synthèse EPLE

PS. ayant été amené à travailler, antérieurement, sur ces questions d'hygiène et de sécurité en tant qu'inspecteur du travail, puis, par la suite, dans le cadre des fonctions que j'ai exercées à la DLC (sécurité dans les ateliers, sécurité électrique), je reste évidemment à la disposition des collègues, en tant que de besoin, pour des éléments ou précisions complémentaires.