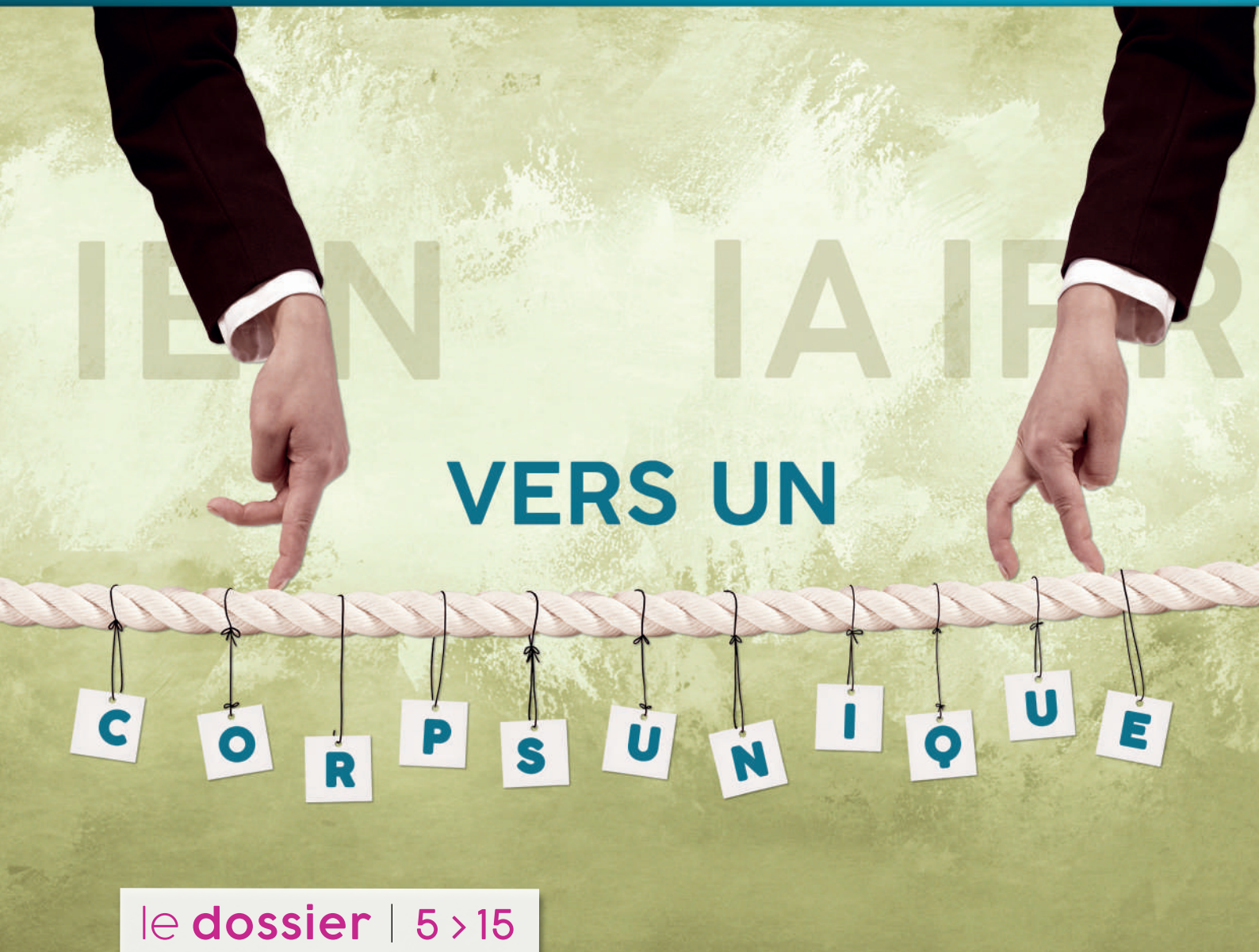
L'inspection
RÉALITÉS & PROSPECTIVE
152
JUIN 2019



le **dossier** | 5 > 15

Inspecter dans le cadre d'un corps unique, quelles évolutions pour notre profession ?

notre **métier** | 16

Réflexion sur les pratiques d'évaluation des élèves

vie **syndicale** | 22

Congrès de l'UNSA : ça bouge à la fédération !

REVUE TRIMESTRIELLE DU **SI.EN-UNSA ÉDUCATION**
CPPAP N° 0521 S 07856

SI.EN SYNDICAT DE L'INSPECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE UNSA éducation

« Insultes, menaces,
relations avec les parents d'élèves,
sécurité à l'école… »

VOUS AVEZ LE DROIT DE SAVOIR

Tout savoir sur l'Offre Métiers de l'Éducation sur
www.autonome-solidarite.fr/adhesion et www.maif.fr

www.autonome-solidarite.fr

Autonome de Solidarité @Les_Autonomes

AUTONOME DE SOLIDARITÉ LAÏQUE ASL

MAIF
assureur militant

UNICORP : +33 1 77 37 87 87 - © PHOTO : J Delpire - Shutterstock.

Sommaire 152

l'édito 3

« Encore heureux qu'il ait fait beau et qu'l'Éducation nationale soit un bon bateau ! »

le dossier 5

Vers un corps unique ? 5
Inspecter dans le cadre d'un corps unique, quelles évolutions pour notre profession ?

« Partenaire particulier cherche partenaire particulier » : pour un directeur d'école non assujetti, véritable partenaire de l'IEN 6

Le fait de travailler dans un territoire ou dans un autre a-t-il une incidence sur notre métier ? 8

L'IEN-ASH, précurseur du corps unique ? 9

Évaluation des établissements : la place de l'inspecteur 10

Missions des personnels d'encadrement : inspecteurs, chefs d'établissement, même combat ?
Entretien avec Gwenaël Surel (SNPDEN) 11

Concilier didactique et pédagogie. Inspecteurs du premier et du second degré : *« Tous concernés ! »* 14

notre métier 16

Réflexion sur l'évaluation des élèves : comment améliorer les pratiques d'évaluation ? 16

vie syndicale 18

Les PIAL : une mise en place volontariste ... mais pour aller où ? 18

Compte rendu du CSN du 27 mars 2019 19

Congrès de l'UNSA 22
du 1er au 4 avril 2019, à Rennes

Congrès national du SI.EN UNSA 23
les 15, 16 et 17 octobre 2019 à Paris

Directeur de la publication
Patrick Roumagnac
Directeur de la rédaction
Guy Péquignot
Photo couverture © **Adobe Stock**
Réalisation : **Yellowst●ne-design.fr**
Impression : **Compédit Beauregard**

CCPAP : **0521 S 07856**
ISSN : **1251-2028**

4 numéros : l'Inspection, Réalités & Prospective
Numéro spécial : Annuaire des Corps d'inspection de l'Éducation nationale
Prix du numéro : 7.50 € - Prix du dossier spécial : 15 €
Abonnement : 4 numéros + dossier spécial : 40 €

SI.EN - UNSA Éducation
23, rue Lalande - 75014 PARIS
Tél. : **01 43 22 68 19**
*Courriel : **sien@sien-unsa-education.org***
Site : **sien-unsa-education.org**

« Encore heureux qu'il ait fait beau et qu'l'Éducation nationale soit un bon bateau ! »

Il est des jours où nous pourrions croire que le ministre de l'Éducation nationale s'inspire, dans les mesures qu'il propose, des paroles des *Frères Jacques*…

Il est vrai qu'aujourd'hui le bateau tangue et que son pilote semble prendre un malin plaisir à renforcer les effets de la houle sans guère se préoccuper de la nausée montante. Pour légitimes et nécessaires que soient les réformes mises en place, rien ne justifie qu'elles soient systématiquement accompagnées de phénomènes de rejet auxquels les cadres sont trop souvent tentés de s'associer. Les inspecteurs essaient bien d'accompagner les évolutions, mais ils sont perturbés, bousculés, et ont trop fréquemment le sentiment d'être les derniers informés des mesures qu'ils doivent pourtant accompagner. Certains nous font remarquer qu'il n'y a guère besoin de s'affoler et qu'il suffit d'attendre qu'une mesure disparaisse avant d'être mise en place !

Il devient urgent de se poser un peu et de prendre le temps de comprendre ce que sont les enjeux majeurs aujourd'hui. Au-delà des querelles stériles qui génèrent malheureusement des tensions durables, il faut que nous acceptions de prendre le temps d'expliquer aux enseignants le sens de ce que nous mettons en place, comme il faut que nous incitions le ministère à ne pas confondre vitesse et précipitation.

Il faut aussi que nous parvenions à faire comprendre à nos interlocuteurs que la centration que nous réclamons de voir enfin prise en compte l'urgente priorité que constitue la refondation de l'encadrement n'est pas une centration abusive sur nos revendications corporatistes, mais un besoin incontournable pour relancer la dynamique de l'École de la réussite de tous les jeunes.

Nos collègues souffrent d'un épuisement qui est moins lié à la charge de travail qu'à l'impression d'agitation permanente qui prévaut aujourd'hui. Être plutôt que paraître, voilà ce à quoi aspirent les inspecteurs. Que l'idée d'accompagnement des équipes prenne enfin le pas sur les préoccupations médiatiques locales ou nationales. C'est dans la sérénité et non dans les trémulations que se construira l'École dont la Nation a besoin pour envisager un avenir qui semble de plus en plus lourd et complexe.

Que dire à ceux qui se complaisent tant dans le passé et le concept de hiérarchie sociale héritée du XIXè siècle ? Leur incapacité à accepter les évolutions et les indispensables rapprochements entre les différents niveaux d'enseignement pourrait être risible si elle n'était létale pour le système éducatif. Leur vision n'est centrée que sur eux-mêmes et débouche sur un incroyable mépris à l'égard de tout ce qui ne porte pas témoignage de l'excellence qu'ils croient attachée à leur personne. L'école reproductrice des inégalités, l'école inefficace et génératrice de tensions sociales, l'école de l'élite contre le peuple… prend ici sa source et son énergie. C'est cette absurde partition entre les corps d'inspection qu'il faut dénoncer et contre laquelle il est urgent que le ministre affirme sa volonté réformatrice.

C'est de cette façon que le bateau éducatif pourra retrouver la stabilité et l'allure dont il a besoin. Le pilote aura-t-il le courage et la fermeté nécessaire pour un tel objectif ? À nous de l'encourager en ce sens !

Patrick Roumagnac
Secrétaire général du **SI.EN - UNSA**

SI.EN
SYNDICAT DE L'INSPECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE

l'Agenda du SI.EN

Mars 3

1 **RENNES** - Réunion académique › Patrick **Roumagnac**
7 **MEN** - Consultation « *Projets de programmes* » › Élisabeth **Jardon**
11 **MEN** - Commission spécialisée du CSE › Patrick **Roumagnac**
11 **MEN** - Rencontre cabinet › Patrick **Roumagnac**
11 **UNSA Éducation** - Exécutif fédéral › Guy **Péquignot**
11 **SI.EN** - Réunion intersyndicale › Élisabeth **Jardon**
12 **SI.EN - Réunion SG/SGA**
› Élisabeth **Jardon** - Franck **Montuelle** - Guy **Péquignot** - Patrick **Roumagnac**
13 **MEN-DGRH** - Réunion « *Agenda social* » › Franck **Montuelle**
14 **SI.EN** - AG et CA de l'ORTEJ › Franck **Montuelle** - Michel **Volckcrick**
14 **MEN-DGRH** - Réunion sur le « *Mouvement* » › Franck **Montuelle**
20 **MEN-DGRH** - Réunion « *Agenda social* »
› Élisabeth **Jardon** - Franck **Montuelle** - Patrick **Roumagnac**
21 **MEN** - Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) › Guy **Péquignot**
26 **SI.EN** - Préparation **Conseil syndical national**
› Franck **Montuelle** - Guy **Péquignot** - Patrick **Roumagnac**
27 **SI.EN - Conseil syndical national**
› **Membres du BN** et **Responsables académiques**
28 **SI.EN - Bureau national** › **Membres du BN**
29 **MEN** - Rencontre cabinet - « *Projet de loi : École de la confiance* »
› Patrick **Roumagnac**

Avril 4

2-4 **UNSA - Congrès national de Rennes**
› Daniel **Gauchon** (UNSA Retraités) - Patrick **Roumagnac** (SI.EN)
2 **MEN-DGRH** - Rendez-vous « *Carrière des enseignants* »
› Élisabeth **Jardon**
4 **MEN-DGRH** - Réunion « *Accompagnement des enseignants* »
› Franck **Montuelle** - Guy **Péquignot**
8 **MEN** - Audience fédérale avec le ministre › Patrick **Roumagnac**
10 **MEN** - CTMEN › Patrick **Roumagnac**
10 **MEN-DGRH** - Réunion « *Agenda social* »
› Élisabeth **Jardon** - Franck **Montuelle** - Patrick **Roumagnac**
10 **SI.EN - Réunion SG/SGA**
› Élisabeth **Jardon** - Franck **Montuelle** - Guy **Péquignot** - Patrick **Roumagnac**
11 **MEN** - Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) › Patrick **Roumagnac**
17 **SI.EN** - Réunion Groupe de Travail « *International* » › Élisabeth **Jardon**

Mai 5

6 **UNSA Éducation** - Exécutif fédéral › Guy **Péquignot**
6 **SI.EN** - Préparation **CAPN** › **Membres de la CAPN**
7 **MEN - CAPN** › **Membres de la CAPN**
7 **SI.EN** - Réunion de l'ORTEJ › Franck **Montuelle** - Michel **Volckcrick**
13 **SI.EN - Réunion SG/SGA**
› Élisabeth **Jardon** - Franck **Montuelle** - Guy **Péquignot** - Patrick **Roumagnac**
14 **SI.EN - Bureau national** › **Membres du BN**
14 **UNSA Retraités - Bureau national** › Daniel **Gauchon**
16 **MEN** - Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) › Patrick **Roumagnac**
21 **MEN-DGRH** - Réunion fédérale sur la mise en place de la GRH de proximité › Franck **Montuelle**
21 **MEN** - rencontre avec la DGESCO et la conseillère sociale du ministre sur les « *Évaluations nationales CP-CE1* »
› Franck **Montuelle** - Alain **Zilberschlag**
23 **DDEN Paris** - Réunion de la Fédération › Franck **Montuelle**
28 **SI.EN** - CA de l'ORTEJ › Franck **Montuelle** - Michel **Volckcrick**
29 **ANCP - Congrès** › Patrick **Roumagnac**

Moments de vie syndicale

Conseil syndical national du 27 mars au siège du SI.EN

Photos : © Daniel Gauchon

Inspecter dans le cadre d'un corps unique, quelles évolutions pour notre profession ?

Mettre en place un corps unique d'inspecteurs ? Vaste et épineuse question !

L'histoire de notre système éducatif et sa construction hiérarchisée en degrés, niveaux, dispositifs, voies de formation… nous ont montré à quel point c'était difficile à imaginer et encore plus périlleux à vouloir le réaliser effectivement. Depuis de nombreuses années, **nous n'avons cessé au SI.EN de l'insérer dans nos revendications**. Or, voilà qu'un ministre ose parler d'unifier les corps d'inspection et agit effectivement en ce sens. La fusion des deux inspections générales, programmée pour la rentrée 2019, ouvre aujourd'hui la voie à une unification des corps d'inspection territoriaux.

Une première clarification, à opérer en priorité, sera de distinguer, au sein des corps d'encadrement, les deux fonctions de direction et d'inspection. Redisons-le une bonne fois pour toutes ! Un inspecteur n'est ni un directeur d'école, ni un chef d'établissement. La première chose à faire, si l'on veut mettre en place un corps unique d'inspecteurs, c'est de faire cesser ce hiatus existant entre les deux degrés de notre système éducatif. La « *double casquette* » de l'inspecteur du premier degré n'est tout simplement plus acceptable aujourd'hui et il est urgent de trouver les bonnes réponses politiques à cette question « *brûlante* » de la direction d'école.

Une fois cette clarification faite, il conviendra d'en effectuer une nouvelle, celle qui marque la frontière entre la notion de « *direction* » et celle de « *pilotage* ». L'inspecteur ne dirige pas, il inspecte, il évalue, il accompagne, il anime, il conseille, mais d'abord et avant tout, il « *pilote* ». Mais quoi, exactement ? Une discipline ? Un ensemble de disciplines ? Un ou plusieurs dossiers pédagogiques ? La mise en œuvre d'axes académiques fixés par le recteur (orientation, affectation, carte des formations, développement numérique, international…) ? Et tout cela sur des territoires déterminés (circonscription, bassin, département, académie…) ? On voit que le champ est large ! Et c'est là que la diversité des corps d'inspection se manifeste le plus.

Une des notions clé qu'il conviendra d'aborder en toute sérénité, c'est celle « d'expertise » qui serait, dit-on, l'apanage des corps d'inspection et qui constituerait le socle de leur excellence. Qu'est-ce qu'elle recouvre en réalité ? S'agit-il d'une « *compétence supérieure* » que l'inspecteur aurait sur l'enseignant dans sa discipline ? Et certains inspecteurs seraient-ils plus experts que d'autres ? On voit que, sur tous ces sujets, on reste confronté à une vision très archaïque du métier centré essentiellement sur la conformité d'un enseignement à une norme de qualité. Est-ce cela qui va améliorer les résultats des élèves ? Ne devrait-on pas considérer au contraire que c'est la richesse et la diversité des compétences et des expertises qui permettra d'accompagner les élèves dans l'intégralité de leur parcours ?

Les inspecteurs ont vocation, quelle que soit leur spécialité, leur origine et leur territoire d'activité, à intervenir partout et à tout moment du parcours de l'élève.

Toutes les disciplines sont présentes à tous les niveaux du parcours. La présence d'inspecteurs du second degré ne pourrait-elle pas être effective dans les écoles aux côtés des inspecteurs du premier degré ?

Les difficultés qu'éprouvent les élèves dans leurs apprentissages se retrouvent à tous les niveaux, de l'école au lycée. Ne pourrait-on pas profiter du regard englobant, polyvalent et synthétique des inspecteurs du premier degré pour y apporter des réponses ?

Le parcours de l'élève suppose la co construction de projets pluridisciplinaires impliquant un grand nombre d'acteurs aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'École. Les inspecteurs, quels que soient leur spécialité et leur territoire d'activité, savent nouer des partenariats et sont naturellement les pilotes des multiples actions qui seront mises en place.

En conclusion, qui dit unification ne dit pas uniformisation. Il convient aujourd'hui d'articuler les diverses composantes du métier d'inspecteur dans la seule logique à prendre en compte, celle du parcours continu de l'élève, de l'école au collège, du collège aux lycées et des lycées à l'enseignement supérieur. Cette articulation ne sera possible que si on cesse d'introduire, au sein de notre profession, des clivages et des rigidités, aussi absurdes qu'inefficaces.

« Partenaire particulier cherche partenaire particulier » : pour un directeur d'école non assujetti, véritable partenaire de l'IEN

Les inspecteurs de l'Éducation nationale du premier degré ont de plus en plus le sentiment de diluer leurs actions au-delà de leurs missions et de se noyer dans les urgences de la gestion des situations quotidiennes.

Tour à tour pédagogues, assistants sociaux, conseillers principaux d'éducation, directeurs d'école, nos collègues ne parviennent plus toujours à prendre le recul indispensable à une action réellement efficiente. C'est en faisant du directeur d'école un véritable partenaire reconnu et responsable que les IEN pourront redonner sens à leur métier.

L'actualité l'a montré, la question des EPSF ou EPLESF, dont l'avenir reste incertain a, semble-t-il, réactivé de fortes inquiétudes liées à l'évolution de la fonction de directeur. Si la question du statut du directeur ou de l'école primaire semble sensible au point d'être devenu sujet tabou ou interdit à dire, peut-on s'autoriser à énoncer l'idée que le directeur d'école puisse ne pas être assujetti à l'IEN et maintenu dans une posture infantilisante ?

Peut-on penser le directeur d'école comme un véritable partenaire capable d'assumer ses responsabilités en élargissant ses marges d'autonomie dans une relation de confiance confortée avec l'IEN ? Bien loin de nous sentir dépossédés de nos prérogatives, est-il alors possible d'envisager de nouvelles formes de collaboration et d'articulation entre l'inspecteur et le directeur d'école ?

En revisitant le référentiel métier des directeurs *(circulaire n° 2014-163 du 1-12-2014)*, des évidences nous sautent aux yeux, mais les voyons-nous ?

Un directeur pédagogue

N'oublions jamais que le directeur d'école est un pédagogue. Celui-ci, dans le cadre du projet d'école, assure la coordination nécessaire entre les maîtres. Il anime l'équipe pédagogique et veille au bon déroulement des enseignements. Ces attributions requièrent des compétences actualisables. Les IEN participent de la prise en compte de ces besoins par la mise en œuvre de formations ciblées. La relation IEN/directeur pourrait alors s'envisager ici dans une relation équilibrée de co-formation qualitative autour de compétences actualisables.

Un directeur qui coordonne, impulse et pilote

Le directeur assure la coordination nécessaire entre les enseignants, en présidant et organisant les conseils de maîtres et de cycles, en établissant les relevés de conclusions. On peut, à cet égard, s'interroger sur la communication à favoriser entre le directeur et l'IEN, tant dans les contenus que dans les modalités, sur les bases d'un travail concerté.

Le directeur impulse et veille à la diffusion auprès des maîtres de l'école des instructions et programmes officiels. Il veille à ce que des actions particulières soient prévues pour les élèves à besoins particuliers et réunit les équipes éducatives quand cela est nécessaire. Le directeur impulse, aussi bien entre les cycles du premier degré qu'avec le collège, les liaisons nécessaires à la continuité des apprentissages ; conseil d'école, conseil école-collège et encourage toute innovation pédagogique. Coordonnant l'élaboration du projet d'école déclinant les orientations académiques, prenant en compte les spécificités de l'école et prévoyant un dispositif d'évaluation, le directeur d'école en assure le suivi en suscitant, au sein de l'équipe pédagogique, toutes initiatives destinées à améliorer l'efficacité de l'enseignement.

Bref, à défaut d'être le maître à bord, le directeur est clairement le pilote de l'école.

Un directeur qui administre et qui préside

Sur le plan administratif, les choses sont encore plus nettes. L'admission, l'accueil et la surveillance des élèves, le règlement intérieur et son application, la délivrance de certificats de radiation, le LSU, le contrôle des présences, tout cela relève des missions du directeur. Celui-ci vérifie et signe les conventions requises pour la scolarisation des élèves en situation de handicap et des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il répartit les moyens d'enseignement, organise les services et fixe les modalités d'utilisation des locaux scolaires pendant les horaires d'enseignement. Il organise également le service et contrôle l'activité des personnels territoriaux, pendant leur temps de service à l'école. Il n'y a ici aucun risque de chevauchement entre les attributions des directeurs et celles des IEN.

Un directeur qui engage sa responsabilité pénale et civile

S'agissant de la sécurité de l'école, le directeur d'école est responsable de tout et assume des responsabilités très importantes : incendie, PPMS alerte attentat, risques majeurs, exercices obligatoires, registres de sécurité...

Le directeur d'école veille à la mise en œuvre des consignes de sécurité ; en particulier, il doit signaler sans délai toute cause de danger pour les élèves. Il peut, en cas de nécessité, être amené à prendre lui-même toute mesure d'urgence propre à assurer la sécurité des personnes. Il est l'interlocuteur de la commune ou de l'EPCI éventuellement compétent pour son école. Il veille à la qualité des relations de l'école avec les parents d'élèves et avec l'ensemble des partenaires de l'action éducatrice. Il contribue à la protection de l'enfance en liaison avec les services compétents. On peut s'interroger sur les effets d'une supervision systématique de toutes les procédures activées par le directeur. L'ombre tutélaire de l'IEN est-elle ici indispensable ?

A propos des relations avec la commune ou l'EPCI compétent, les choses sont encore plus claires puisque le directeur représente l'institution scolaire auprès de la commune, notamment pour la définition et le pilotage des politiques éducatives territorialisées. Le directeur d'école est amené, à ce titre, à participer à des commissions ou à des groupes de travail dans le cadre de politiques de sécurité publique et de prévention (CLSPD, ZSP…). Des IEN qui assumeraient ces fonctions prendraient-ils une place qui n'est pas forcément la leur ?

Rappelons également que si un référent des activités périscolaires a été désigné par la commune, le directeur d'école, lui, présente le projet d'école et entretient avec lui les relations nécessaires pour favoriser la complémentarité de ces activités avec le projet d'école. C'est tout l'enjeu des PEDT et du « *Plan Mercredi* » pour lequel, sur la base des textes, l'interlocuteur est plus directement le directeur que l'inspecteur.

Le climat scolaire, la vie scolaire

Le directeur sensibilise l'équipe pédagogique à la qualité du climat scolaire. Il suscite, en mobilisant la communauté éducative, toute initiative de nature à améliorer le bien-être à l'École. C'est bien au directeur qu'il revient de veiller à la bonne marche de l'école et au respect de la réglementation qui lui est applicable.

La qualité des relations avec les parents d'élèves est cruciale pour la cohésion scolaire.

Ainsi, le directeur facilite la participation des parents à l'action éducatrice de l'école, favorise leur implication dans l'élaboration du projet d'école et veille à ce qu'une réponse soit donnée à leurs demandes d'information et d'entrevues. Il participe au repérage des situations d'élèves en danger ou en risque de l'être, à la protection des enfants en liaison avec les services compétents et organise la réflexion partagée. Il assure la transmission des informations préoccupantes au président du conseil départemental et des signalements concernant les élèves en danger ou en risque de danger.

On peut s'étonner que les régulations de conflits en tous genres soient renvoyées vers les IEN qui sont souvent très démunis, car ne disposant pas de toutes les informations nécessaires à un traitement efficace de ces situations. En quoi ceux-ci seraient-ils plus légitimes ou plus efficients que des directeurs bien formés, dès l'instant où ils peuvent faire appel aux mêmes partenaires (pôles ressources, psychologues de l'éducation nationale, enseignants spécialisés ERSEH…) ?

Le sujet de la régulation de la vie scolaire, qui envahit et lamine les missions des IEN CCPD, convoque la question de la dissociation de la fonction d'inspection et de direction alors que cette question ne se pose nullement pour nos collègues IEN du second degré.

Rappelons que cette mission est parfaitement dévolue institutionnellement aux directeurs d'école.

En conclusion

Le directeur représente l'institution, préside, administre, impulse, coordonne, veille à la bonne marche et est responsable de la sécurité des personnes et des biens. Il est peut-être temps de penser le directeur d'école du XXIe siècle.

Mais attention ! Le premier qui parlera de statut sera puni et recevra un coup de règle sur les doigts. Car de toute évidence, un statut transformerait irrémédiablement et immanquablement les directeurs d'école les plus bienveillants en tyrans locaux et contremaîtres autoritaires !

Donc, osons alors parler de partenaires responsables, reconnus, non assujettis et capables de prendre de réelles décisions à leur niveau de responsabilité, c'est-à-dire celui de l'école.

C'est peut-être la condition de la reconquête du sens de notre métier.

Le fait de travailler dans un territoire ou dans un autre a-t-il une incidence sur notre métier ?

La réforme territoriale de 2015 a défini 17 nouvelles régions académiques avec, à leur tête, des recteurs de région disposant de pouvoirs de décision concernant la mise en œuvre de missions stratégiques telles que la carte des formations, l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation, l'orientation ou le numérique éducatif.

En janvier 2019, le ministre a néanmoins réaffirmé que les académies existantes étaient maintenues. Dans sa note d'information du 8 avril 2019, il redonne une responsabilité accrue à l'échelle infra académique (département, circonscription) en précisant : *« le rôle des DASEN et des inspecteurs territoriaux sera renforcé »*. Dans ce maelström de vraies (ou fausses) nouveautés, qu'est-ce qui va changer réellement pour les inspecteurs ?

Les multiples champs territoriaux de l'inspecteur

Le territoire d'activité détermine souvent l'action d'un inspecteur mais aussi sa place hiérarchique dans l'institution : les IEN du premier degré travaillent sous l'autorité d'un DASEN sur le territoire d'une circonscription, les IEN du second degré et les IA-IPR se rattachent à une académie avec, pour certains d'entre eux, les IEN-IO une affectation en résidence départementale, placée, elle aussi sous l'autorité d'un DASEN.

Ne faudrait-il pas plutôt envisager, comme le soulignait déjà notre secrétaire général, en mars 2015 *(cf. éditorial de la revue 135)*, que *« c'est sur la base du projet que la notion de territoire prendra tout son sens »* ? Car le métier d'inspecteur ne se définit pas en fonction d'un territoire, mais en fonction de l'activité que l'inspecteur est amené à conduire sur le terrain. Le territoire n'est jamais qu'un lieu d'intervention qui fixe un cadre géographique, mais ne détermine en rien la réalité du métier.

Pour éclairer ceci, prenons l'activité d'un inspecteur et voyons ce qu'elle peut bien signifier par rapport à cette notion de territoire.

Dans son activité d'inspection, l'inspecteur intervient en école, en établissement, en CIO… et son action a pour objectif l'avancement de carrière ou l'accompagnement des personnels : le territoire, c'est, d'un côté, la direction de l'établissement ou de l'école et, de l'autre, les services académiques chargés du suivi ou de la formation des personnels (DRH, DAFOR…).

Dans son activité d'évaluation d'écoles ou d'établissements, l'inspecteur intervient souvent en équipe : le territoire, c'est ici le collège d'inspecteurs, mais aussi l'autorité académique (recteur ou DASEN) et les services académiques (SSA, DSI…).

Dans son activité de pilotage de dispositifs (handicap, SEGPA, dispositifs relais, jeunes non francophones…), le territoire, c'est aussi bien le terrain (écoles, établissements…) que l'académie ou la région académique.

Dans certains domaines qui sont de la prérogative de la région (orientation, carte des formations, décrochage, insertion, liaison école entreprise…), le territoire de l'inspecteur s'élargit à plusieurs départements, voire à plusieurs académies, aux branches professionnelles, aux autres services de l'État…

Corps unique, oui, corps uniforme non

Notre système éducatif introduit souvent des entités territoriales spécifiques (circonscription, secteur, bassin, district) qui n'ont d'intérêt que parce qu'elles permettent le travail en commun mais qui ne devraient pas avoir de réalité administrative, eu égard à la réforme territoriale mise en place aujourd'hui. L'inspecteur, quelle que soit son origine ou sa spécialité, a vocation à intervenir partout, car il est le seul à avoir ce regard pédagogique global, ce sens du partenariat et du travail en équipe, cette capacité à fédérer ce qui est à l'intérieur et à l'extérieur de l'École.

En revanche, cette notion de territoire interroge sur l'unicité de l'exercice du métier. Selon le degré, la discipline d'origine, l'unité territoriale n'est pas la même : entre un inspecteur évoluant dans sa circonscription et un autre spécialisé dans une discipline rare (le japonais par exemple) et amené à évoluer sur plusieurs régions académiques, quelle signification donner à cette unicité ? Aucune. Si ce n'est que c'est justement en raison de la diversité de nos origines et d'une nécessaire complémentarité des activités que nous conduisons ensemble que nous sommes essentiels à la construction de notre édifice commun pour le plus grand bien des élèves.

Si nous revendiquons au SI.EN un corps unique d'inspecteurs, ce n'est pas sur la base d'une uniformisation des missions mais sur le fait qu'à tous les niveaux et sur tous les territoires, de l'école à la région, notre compétence, notre expertise et notre diversité sont tout autant indispensables les unes que les autres pour assurer à la fois le bon fonctionnement de notre système éducatif et l'égalité entre tous.

L'IEN-ASH, précurseur du corps unique ?

À l'heure où la notion d'éducation inclusive vise à construire l'école de demain, l'EN-ASH, héritier des IEN-AIS qui portaient l'antique notion d'intégration, est l'illustration d'un système éducatif qui a confié, au fil du temps, les élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés dans le second degré à des personnels spécialisés issus du premier degré.

Accompagnant la progression du nombre de ces élèves au sein des établissements du second degré, l'IEN-ASH, lui-même majoritairement issu du vivier des personnels du premier degré, est devenu un inspecteur dont l'expertise couvre les parcours de formation de ces jeunes de la maternelle au lycée.

Un système vertical et cloisonné qui n'est plus adapté

L'organisation de notre système éducatif repose sur un collège positionné comme la véritable pierre angulaire des parcours de formation des jeunes, période d'orientation cruciale pour l'avenir. Il est aussi fondé sur une architecture pensée autour de la notion de discipline. Les matières dites fondamentales, si chères à notre actuel ministre, recouvrent alors, d'une part, les humanités et, d'autre part, les matières dites scientifiques.

Cette structuration est particulièrement verticale, cloisonnée et hiérarchisée : professeur certifié de la discipline, professeur agrégé de la discipline, IA-IPR de la discipline et IGEN de la discipline. N'oublions pas que, dans cette organisation, ce qui légitime la notion même de discipline est l'existence d'une agrégation.

Dans ce contexte, il va de soi que, d'une part, l'apparition de champs d'enseignement dits transversaux et incontournables comme la citoyenneté et « *l'informatique* », et, d'autre part, l'émergence de la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers, nécessitant un suivi coordonné des parcours de formation de ces jeunes, ont mis à mal l'efficience de cette organisation. Confier la citoyenneté au professeur d'histoire et « *l'informatique* » au professeur de technologie relève désormais d'une caricature pas si ancienne.

Quant à la prise en compte des élèves « *différents* », le second degré a su construire des réponses au caractère inclusif quelquefois discutable pour les confier à des enseignants spécialisés du premier degré : SEGPA dans un premier temps, puis ULIS collège dans un second temps. Les coordonnateurs d'ULIS collège et les enseignants référents sont encore majoritairement issus du premier degré. Polyvalence supposée, remplacement en cas de congés, difficulté de remplacer dans les périodes de formation spécialisée, constituent autant d'arguments toujours en vigueur qui freinent cette mobilisation du second degré, alors que la motivation est de plus en plus fréquente au sein des établissements.

Le corps unique, une nécessité pour l'avenir

Au cœur de cette évolution à la fois politique et sociétale, au fil des réformes bien réelles depuis plusieurs années, et des contraintes de mise en œuvre, l'IEN-ASH a vu son expertise dépasser largement cette frontière entre premier et second degré. À ce titre, au temps actuel de l'école inclusive qui ne saurait relever du seul engagement de l'IEN-ASH, ce dernier pourrait apparaitre comme un précurseur du corps unique des inspecteurs, tout en veillant à se protéger de l'écueil de la grande solitude professionnelle !

Pour autant, cette expertise de l'IEN-ASH gagnerait à être clarifiée à l'aune de l'école inclusive qui se dessine. Les collègues IEN-ASH pourraient-ils se satisfaire d'être désormais évoqués dans la *circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015* sur les missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale, ce qui n'était pas la cas dans la précédente *circulaire n° 2009-064 du 19-5-2009 « missions des corps d'inspection : inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et inspecteurs de l'Éducation nationale affectés dans les académies »* ?

Penser l'aide aux élèves en difficulté ou en situation de handicap au sein de la classe de référence, interroger le concept d'accessibilité pédagogique pour construire collectivement nos réponses, analyser en équipe élargie la dimension cognitive de notre enseignement, accepter la nécessité de penser le co-enseignement, penser différemment les réponses pédagogiques en articulant compréhension des obstacles didactiques et analyses des besoins des élèves : autant de perspectives qui peuvent être perçues comme des contraintes, mais s'inscrivent indéniablement comme le sens de l'action collective à venir des inspecteurs.

S'il revient à l'ensemble des corps d'inspection de montrer aux équipes des établissements la voie attendue du travail collectif au service de nos élèves les plus en difficulté, donner l'exemple d'un corps d'inspection uni et unifié est une perspective fort séduisante !

Évaluation des établissements : la place de l'inspecteur

La circulaire du 11 décembre 2015 sur les missions des inspecteurs fait référence à *« l'évaluation des unités d'enseignement dans le cadre du projet académique, en favorisant le développement de démarches collectives d'auto-évaluation »*.

Quatre ans plus tard, le bilan qui peut en être fait révèle une mise en œuvre très inégale de ces évaluations. En l'absence d'une orientation nationale, d'un cadre précis, elles restent de la seule initiative des académies. De surcroit, pour de multiples raisons, la notion fait encore l'objet d'une grande méfiance des divers acteurs de l'EPLE mais également des opérateurs potentiels que sont les inspecteurs, arguant encore trop souvent de leur unique expertise disciplinaire.

Une démarche d'accompagnement

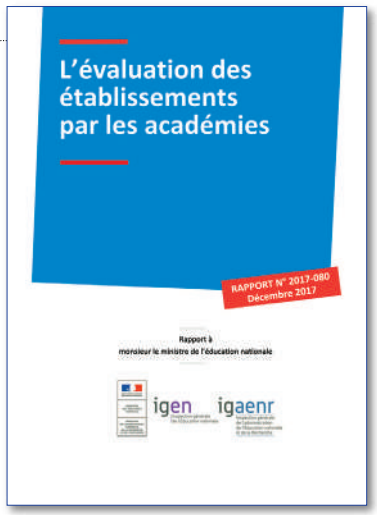
Dans un contexte de réforme territoriale, d'autonomie croissante des établissements, de déconcentration, ce principe devrait pourtant devenir effectif, avec pour premier objectif de rendre compte aux usagers de l'École que sont l'élève et sa famille mais aussi d'éclairer les responsables de l'EPLE dans leurs décisions.

L'évaluation des unités d'enseignement ne devrait pas apparaître comme une procédure de contrôle mais comme une démarche d'accompagnement, levier essentiel au service de la qualité de l'éducation et de l'enseignement pour l'amélioration des performances de chacun. Pour rendre le système plus efficace, il s'agit de travailler ensemble, à l'échelle d'un territoire, de s'inscrire dans la dynamique d'accompagnement des équipes, dans une logique positive et constructive.

Aux missions traditionnelles d'inspection individuelle et d'animation des disciplines, l'accompagnement des unités d'enseignement apparaît comme une composante essentielle du métier d'inspecteur qui contribue ainsi étroitement au pilotage du système éducatif mis en place dans chaque académie. L'inspection individuelle doit perdurer, car elle permet d'évaluer la qualité de l'enseignement dispensé, mais elle doit être déconnectée de l'évaluation de l'unité d'enseignement.

Une pratique courante en Europe

Nos voisins européens se sont déjà engagés dans cette voie, bien souvent au détriment de l'inspection individuelle. Comme le précise le **rapport Bossard**[1], *« de manière générale, nos partenaires européens privilégient un cadre de référence clair, comportant un certain nombre d'indicateurs et de normes, élaborés au niveau national, et valables pour l'ensemble du système éducatif. On retrouve largement en Europe le souhait de multiplier les points de vue et de corroborer les jugements par des indices concordants. »*



[1] *L'évaluation des établissements par les académies, rapport IGEN-IGAENR n° 2017-080, décembre 2017.*

Pour exemple, l'observation d'une séance de cours (ou d'une vingtaine de minutes d'un cours, avant de se rendre dans un autre) n'est qu'un élément parmi d'autres, pour apprécier la qualité de l'enseignement et surtout de l'apprentissage des élèves.

Comme le précise le rapport, *« L'établissement scolaire est l'entité par excellence au sein du système éducatif à l'échelle de laquelle il est possible d'agir pour renforcer l'apprentissage des élèves »*.

Il nous semble en revanche important de conserver en parallèle notre accompagnement individuel, que revendiquent par exemple nos collègues portugais.

Promouvoir une culture commune sur l'évaluation

Certaines académies, telles Nantes et Montpellier, ont souligné la nécessité d'un cadre national de référence qui clarifie les objectifs en indiquant un protocole académique d'évaluation des établissements connu de tous les acteurs de l'académie, ainsi que la nécessité d'instaurer une pédagogie de l'évaluation des établissements. Ces académies insistent sur l'aspect positif d'une association inspecteurs/chefs d'établissement qui « permet d'élargir le vivier des évaluateurs, d'enrichir l'analyse par le croisement des points de vue et de promouvoir une culture d'évaluation commune à l'ensemble des personnels d'encadrement ». L'organisation de parcours communs de formation pour les personnels d'encadrement devient une nécessité car elle permet de créer cette culture partagée de l'évaluation et donne ainsi une cohérence au pilotage pédagogique académique. Pour assurer une totale transparence, il importe d'informer l'ensemble des acteurs sur les enjeux, attendus et méthodes d'évaluation des établissements. Il convient également de conduire une réflexion approfondie quant à l'évaluation des élèves, afin de privilégier leur égal traitement.

Les IEN possèdent déjà cette culture d'autoévaluation et d'évaluation de la qualité. Ils sauront être moteurs dans la mise en œuvre de cette mission, notamment dans le cadre d'un corps unique d'inspecteurs.

Missions des personnels d'encadrement : inspecteurs, chefs d'établissement, même combat ?

Au moment où se déroulent, dans le cadre de l'agenda social, les négociations avec le ministère, notamment sur l'élaboration d'une nouvelle circulaire sur les missions des inspecteurs, il nous a paru intéressant de voir ce qui, au sein des corps d'encadrement, pouvait rapprocher ou distinguer inspecteurs et chefs d'établissement dans l'exercice de leur activité.

Pour ce faire, *Élisabeth Jardon*, secrétaire générale adjointe du SI.EN, s'est entretenue avec *Gwenaël Surel*, porte-parole du SNPDEN.
Pour nos deux syndicats, un seul mot d'ordre : ***« Travailler ensemble ! »***

Élisabeth **Jardon**

SI.EN SYNDICAT DE L'INSPECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Gwenaël **Surel**

snpden

Le SI.EN

À la lecture de la circulaire du 11 décembre 2015, afférente aux missions des Inspecteurs, quelles sont vos réactions, aujourd'hui, en tant que chef d'établissement, représentant du SNPDEN?

Le SNPDEN

La société, les formations initiale et continue sont en pleine mutation. C'est pourquoi, les missions des enseignants et des inspecteurs ont évolué ces dernières années. Les EPLE, lieux de formation et de réflexion pédagogique, sont des centres d'action qui doivent être au service du système éducatif, de la réussite des élèves et des évolutions professionnelles des enseignants.

Nous pouvons remarquer que, dans les faits, la circulaire de 2015 concernant les inspecteurs est certainement plus actualisée que celle de 2002 des personnels de direction. Il est évident que depuis 2002, le métier des personnels de direction a considérablement évolué.

Ces quinze dernières années, la mise en place des différentes réformes des voies professionnelle, générale et technologique et - à deux reprises - celle du collège, l'évaluation des établissements, le PPCR ont obligé les cadres de l'Éducation nationale à décentrer certaines de leurs postures voire à les modifier. Les inspecteurs et les personnels de direction doivent s'adapter conjointement à ces évolutions.

Le SI.EN

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la récente loi pour l'École de la confiance, concernent l'ensemble des cadres de l'Éducation nationale et induisent un changement dans nos missions. Comment pensez-vous cette évolution ?

Le SNPDEN

Même si l'objectif reste le même, à savoir faire appliquer la loi, Il faut remarquer que les lois d'orientation impactent différemment nos deux corps d'encadrement. En effet, la vie d'un établissement au quotidien, dans la proximité, ne peut s'envisager de la même façon que lors d'un temps de formation ou d'inspection, bien plus réduit.

La mise en œuvre de la réforme du collège a été symptomatique de cette différence. Les inspecteurs se sont investis totalement dans la mise en place de la réforme, en frontal avec les enseignants durant trois heures, alors que les personnels de direction, également impliqués sur ces trois heures, ont assuré une sorte de SAV durant plusieurs mois. Trop peu de temps a été accordé au débriefing. Il est vrai que les modifications de la réforme du collège en juin 2018 n'ont sans doute pas permis un retour, un an plus tard.

Le SI.EN

En matière d'accompagnement de proximité, d'impulsion auprès des équipes, les inspecteurs disposent d'une expertise didactique et pédagogique. Comment envisagez-vous ce lien avec les personnels de direction ?

Le SNPDEN

L'expertise disciplinaire interroge les personnels de direction qui ont une vue plus globale des élèves. Il y a souvent confusion, décalage entre expertise et réalisme de l'application des arrêtés, décrets et circulaires dans l'établissement et dans la classe. Même si les personnels de direction ne sont pas experts d'une discipline, ils sont toutefois experts de la globalité de la réalité du « *millefeuille* » pédagogique créé par le fonctionnement institutionnel et accéléré par ses cadres. Il nous faut ensemble

›››

› trouver une médiane qui permette d'adapter nos réformes dans l'intérêt de l'élève, du système éducatif et de sa future société. Tous les projets interdisciplinaires sont en cela une approche positive.

Le SI.EN

La circulaire de 2015 évoque l'action collective des personnels d'encadrement pour l'instauration de la confiance, l'explication et la mise en œuvre conjointe des réformes. Au vu de notre actualité très dense, en matière de réformes, **le SI.EN regrette la précipitation avec laquelle les inspecteurs doivent agir.** La concertation de dernière minute, avec des interlocuteurs souvent différents au ministère, n'a pas contribué à la mise en place de la véritable transformation, valorisante et enthousiasmante de la voie professionnelle, que nous appelions de nos vœux. Quel est le ressenti des personnels de direction ?

Le SNPDEN

Loyauté et transparence sont en effet la base de toute relation collective de travail. La première strate doit s'accorder dans la dynamique de ses cadres. La déclinaison d'une réunion ministérielle dans les académies, organisée pour la réforme des lycées, dans une organisation convenue, n'incite pas à la réflexion collective et à une vraie dynamique entre les personnels de direction et les inspecteurs. Au plan syndical, rares ont été les occasions d'échanger en profondeur car il s'agissait le plus souvent de répondre dans l'urgence, ce qui n'a pas permis la continuité de nos travaux. Les commissions pédagogiques de l'UNSA Éducation ont permis cette réflexion collective mais est-ce bien suffisant ?

Le travail avec les IEN EG/ET, dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle, malgré des programmes parus tardivement, se réalise plus en proximité d'organisation. Pour certaines académies, lors des journées d'information et de formation dédiées à ces réformes, l'accompagnement conjoint a été plus prégnant.

Le SI.EN

Comment pensez-vous l'évaluation des enseignants, notamment dans le cadre du PPCR ?

Le SNPDEN

La mise en œuvre du PPCR a repositionné l'évaluation conjointe entre personnels de direction et inspecteurs. De notre point de vue, elle a nettement amélioré le regard croisé des cadres au sujet des enseignants. Nous regrettons un impact pas si important que cela en matière d'avancement de carrière pour les enseignants. Cette modération d'impact doit nous conduire à être proactifs quant à la formation continue de ces derniers. Et pourtant l'EPLE comme lieu de formation continue n'est pas toujours efficient, tout comme certaines formations proposées par les DAFPEN. L'exemple de l'accompagnement de la réforme de la voie professionnelle et du bac 2021 en est le symbole.

Même si l'apport de l'informatique a permis des formations à distance, nous nous apercevons que les informations divergent d'une académie à une autre, voire entre disciplines. Toutes ces organisations nouvelles se mettent en place de façon très diverse, tant dans l'information que dans le contenu, les orientations ministérielles se perdant au fil du temps et des lobbyings.

Le SI.EN

Qu'en est-il de votre vision de l'évaluation dans une visée plus systémique, pour vérifier la qualité des enseignements dispensés ?

Le SNPDEN

L'évaluation des unités d'enseignement peut être une opportunité pour les établissements et leurs cadres. L'académie de Nantes a été précurseur dans cette démarche. Une fois les éléments de craintes abordés et effacés (inspection de l'établissement, évaluation des personnels de direction et/ou des enseignants, jugement et classement de ces derniers…), il est très intéressant que des cadres

extérieurs à la structure prennent en charge, avec les enseignants, une ou deux questions thématiques prégnantes de l'établissement. Même si cela a été source de beaucoup de discussions, il semblerait intéressant, voire nécessaire, que le regard des inspecteurs soit accompagné d'un regard de personnels de direction extérieurs à l'établissement. Il faut dépasser l'anxiété que certains collègues éprouvent à ce que leur fonctionnement soit observé par leurs pairs.

Dans le cadre de l'évaluation des unités d'enseignement, les inspecteurs sont encore trop souvent considérés comme des évaluateurs et non comme des conseillers experts. Plusieurs exemples en font la preuve : lorsque les résultats au DNB ou au bac ne sont pas à la hauteur des attendus, comment pouvons-nous trouver le temps de réunir les équipes, de procéder à l'identification des difficultés, de proposer des pistes de réflexion afin que les résultats s'améliorent ? Il est enfin évident que, parfois, certains personnels de direction ne souhaitent pas toujours aborder ce type de questions et encore plus le poser avec les inspecteurs, par peur d'un retour insidieux.

Le SI.EN

Nous le savons, la gestion des ressources humaines n'est pas du seul ressort du chef d'établissement, ni de l'inspecteur seul, mais devrait s'effectuer de façon croisée. Qu'en est-il dans la réalité quotidienne d'un EPLE ?

Le SNPDEN

La gestion des RH est très souvent partagée, en lien avec les inspecteurs, voire avec les DRH des rectorats. La question de la titularisation des personnels enseignants devient essentielle. En effet, une fois que cette titularisation est effective, les observations, avertissements, sanctions sont d'une lourdeur administrative qui démotive les cadres. De plus, certaines disciplines, déficitaires en nombre d'enseignants préparant le concours, se retrouvent parfois dans la difficulté pour refuser la titularisation. L'expérience prouve aussi que des prolongations de formation (ou redoublement pour une titularisation) sont trop souvent les prémices d'une carrière difficile pour ces professionnels.

Le second point est la difficulté que rencontrent certains enseignants face au « *décalage socio culturel* » dans lequel ils se trouvent vis-à-vis du public accueilli. Pour ces enseignants, qui ont toujours été de très bons élèves, la compréhension de ce qu'est une difficulté scolaire chez un élève n'est pas « *naturelle* ».

Un plan de formation, parfois compliqué à mettre en œuvre, des enseignants, non obligés de suivre ces formations font que, parfois, nous travaillons avec des enseignants qui sont en difficulté tout au long de leur carrière. Plusieurs pistes de réflexions existent, telles que de la formation continue en établissement entre pairs ou bien encore des aménagements d'emploi du temps permettant à certains enseignants de rendre visite à d'autres dans leurs cours.

Le SI.EN

Ainsi, nous constatons combien nos missions se complètent au service de la réussite de l'élève. Mais, autant nos deux syndicats travaillent très souvent main dans la main, autant, sur le terrain, la réalité est encore trop souvent autre. La fusion annoncée des IG en IGESR nous invite à repenser la question d'un grand corps d'encadrement pédagogique. Celui-ci n'est bien sûr pas synonyme de fusion mais l'on peut facilement envisager des métiers différents au sein d'un même corps.

Le SNPDEN

Les pistes de travail conjoint entre inspecteurs et personnels de direction sont certes nombreuses mais, bien souvent, elles ne sont ni pratiquées, ni expertisées. La structuration institutionnelle du « *millefeuille disciplinaire* » ne développe pas toujours la réflexion interdisciplinaire avec les personnels de direction. Et pourtant, nous savons que notre expertise conjointe devrait servir le système. **Le SNPDEN est en effet favorable au grand corps d'encadrement. Il y a encore des jalons à placer pour y arriver.**

Les exemples nombreux de travail entre inspecteurs et personnels de direction reposent plus souvent sur des velléités personnelles que professionnelles. Notre société, le monde du travail en mouvement, doivent obliger l'institution et ses cadres eux-mêmes à se prendre en charge pour travailler conjointement dans l'intérêt de l'élève et du système, tout en respectant la symbolique contenue dans la célèbre phrase de *Saint-Exupéry* : « *Si tu diffères de moi, loin de me léser, tu m'enrichis* ».

Concilier didactique et pédagogie. Inspecteurs du premier et du second degré : *« Tous concernés ! »*

Dans l'usage courant, le qualificatif *« pédagogique »* est généralement connoté positivement, tandis que ce qui est *« didactique »* est considéré comme pédant ou ennuyeux.

Dans la réalité de notre système éducatif, la notion de didactique, qui renvoie à celle de discipline, serait davantage considérée comme étant parée de tous les titres de *« noblesse »*, encore plus quand il s'agit de disciplines abstraites. Au milieu de tous ces débats qui agitent le monde de l'École, quelles conséquences en tirer pour notre profession ?

Didactique et pédagogie, de quoi parle-t-on ?

Avant de se lancer dans l'affirmation de ce que serait, ou pas, une bonne pratique d'enseignement, il convient de définir le sens de ces deux termes de didactique et de pédagogie, car bien souvent la confusion existe. D'autant plus que ces deux notions ont vu leur signification varier au fil des siècles. Aussi, est-il important de clarifier les choses.

La didactique est attachée aux contenus disciplinaires et à leur processus d'apprentissage, alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques d'élèves en classe. Cette dernière s'attache au fonctionnement de la classe dans son ensemble, pas seulement aux savoirs. Elle s'intéresse aussi aux modes de relation entre les élèves, à l'environnement et aux conditions de travail dans le processus d'apprentissage. Elle s'adapte aux multiples évènements pouvant survenir dans une classe. Elle renvoie à l'image de l'enseignant dans sa classe.

Le didacticien se demandera :

- Quelles sont les connaissances à faire passer ?
- Comment les élèves vont-ils les intégrer ?
- Quel est le processus d'apprentissage à mettre en œuvre ?

Spécialiste de sa discipline, il s'interrogera sur les concepts à intégrer dans le niveau de formation requis et appréciera la cohérence entre les savoirs et leur progression. Le choix d'exercices et d'applications associés sera décidé dans un second temps.

La didactique interroge les obstacles que rencontre l'élève ou le pédagogue. Le didacticien se mue en chercheur qui veut comprendre pourquoi il est difficile de s'approprier cette discipline. Il s'emploie à concevoir des approches nouvelles, notamment dans un contexte où les évaluations mettent en évidence un manque ou un échec du côté de l'enseignement. De fait, on parle très vite de « *didactiques* » au pluriel, parce que les réponses apportées peuvent diverger.

Le « *style pédagogique* » est lié à la personnalité et aux choix de l'enseignant. Le pédagogue prendra dans un premier temps la place du didacticien pour analyser la nature des contenus de sa discipline et identifier le public.

Le pédagogue se demandera :

- Quelle organisation mettre en place ?
- Quelle transmission des savoirs dans le cadre de la classe ?
- Quel déroulement et quel enchaînement dans les applications ?

Il cherchera avant tout à répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées sur le terrain. C'est un praticien dont la source est l'action et l'expérimentation. Ces difficultés sont multiples et la convocation de tous les spécialistes du monde ne permettrait pas d'en faire le tour. Le pédagogue est alors en demeure de faire des choix, y compris celui de ne pas tenir compte des propositions des didacticiens, estimant qu'il est détenteur d'un savoir qu'il saura bien transmettre seul. Le lien entre didactique et pédagogie peut alors apparaître en tension, voire être conflictuel.

Privilégier l'une aux dépens de l'autre est une absurdité

Didactique et pédagogie sont présentes dans le premier degré comme dans le second degré et traversent le temps… selon les différentes doctrines (Rousseau, Decroly, Montessori, Freinet) et méthodes utilisées (Skinner, Piaget) tout en intégrant des techniques, des outils adaptés et des organisations de formation en présentiel, à distance.

Le pédagogue, qui s'affranchit des apports multiples des didacticiens, prend le parti d'être « aveugle » et se prive de ressources qui pourraient le faire progresser dans son enseignement et surtout pourraient faire progresser ses élèves. Peut-on être un bon pédagogue dans quelque discipline que ce soit si l'on ignore tout des didactiques qui concernent l'apprentissage de l'écriture (production d'écrits), de la lecture ou du langage oral ?

Pour autant, la discipline peut être un obstacle à la réussite des élèves si elle devient exclusive. Dans le premier degré, on a coutume de dire que la polyvalence ou l'interdisciplinarité est une spécialité. Il est plus facile de considérer l'enfant dans sa globalité. Dans le second degré, l'enseignement d'une discipline doit permettre au professeur d'approfondir le champ didactique qui est le sien pour mieux communiquer avec les professeurs du premier degré.

L'acte d'enseigner met donc en œuvre des rapports entre la(es) didactique(s) et la pédagogie de manière très différenciée selon les professeurs et les champs disciplinaires. Se pose ici la question de la formation initiale des professeurs qui suppose une culture commune sur les plans didactiques et pédagogiques. Cette préoccupation avait habité en son temps les projets des IUFM et repris par les INSPE (ex ESPE).

Si l'on estime que le métier de professeur s'apprend tant dans les domaines didactiques que pédagogiques, cela permettra une meilleure communication au sein des écoles et des établissements, mais surtout entre les écoles et les établissements pour assurer les conditions d'une continuité didactique et pédagogique améliorée et ayant un retentissement favorable sur le parcours scolaire et de formation des élèves.

Dans la réalité, didactique et pédagogie s'adressent aux mêmes acteurs : le savoir comme objet d'études et le couple professeur/élèves. Il incombe au professeur de maîtriser sa discipline ou les disciplines et de définir les stratégies, les démarches d'apprentissage, les méthodes qui garantissent le succès dans l'apprentissage. En tant que didacticien et pédagogue, l'enseignant est donc avant tout un chef d'orchestre.

Quelle place pour les inspecteurs dans ce débat sans fin ?

Le rôle des inspecteurs reste primordial dans l'accompagnement des équipes pédagogiques en vue de la réussite et de l'insertion professionnelle des jeunes. Inspecter les enseignants signifie-t-il « *vérifier ses connaissances disciplinaires* » ou « *évaluer ses compétences pédagogiques* » ? La réponse est évidente : les deux, mon général !

Et c'est là que les choses deviennent intéressantes pour notre réflexion sur le corps unique d'inspecteurs. Dans cette dualité apparemment conflictuelle entre didactique disciplinaire et polyvalence pédagogique, il apparaît aujourd'hui indispensable de dépasser le cloisonnement inhérent à notre système éducatif et d'en rappeler l'objectif essentiel : comment favoriser et améliorer la réussite de tous les élèves ?

Dans leur rôle d'accompagnement qui est au cœur de leur mission, les inspecteurs, tous niveaux et disciplines confondus, doivent pouvoir être présents partout, car le parcours de l'élève s'effectue fondamentalement dans la continuité et pas dans la rupture.

C'est ainsi que les inspecteurs du second degré devraient pouvoir investir les classes des écoles primaires, tout comme les inspecteurs du premier degré devraient pouvoir aller en collèges ou en lycées. L'expertise didactique des premiers serait un plus pour apprécier les compétences de tel ou tel enseignant dans l'une ou l'autre des disciplines enseignées à l'école. Rappelons à cet égard les critiques contenues dans le ***rapport Villani*** sur l'enseignement des mathématiques à l'école.

A l'inverse, l'expertise « *pédagogique* » des seconds pourrait efficacement être mise à profit par tel ou tel enseignant de collège ou de lycée dans sa responsabilité de transmission d'un savoir disciplinaire. De même, il n'est jamais inutile de rappeler qu'une discipline, prise isolément, n'a que peu de sens pour l'élève et ne permet pas de comprendre et d'interpréter notre monde. La présence de certaines catégories d'inspecteurs, moins directement disciplinaires, comme les inspecteurs de l'information et de l'orientation, pourrait ici s'avérer particulièrement judicieuse pour faciliter l'ouverture de l'École et donc des élèves au monde extérieur.

Ce qui est sûr, c'est que ce n'est qu'à partir de regards partagés et de compétences multiples qu'il nous faut désormais porter notre action. Evoquer un corps unique d'inspecteurs, ce n'est pas considérer la diversité d'origine et d'expertise des inspecteurs comme un obstacle, mais bien plutôt comme un atout pour lutter contre le cloisonnement et la rigidité de notre système.

Réflexion sur l'évaluation des élèves : comment améliorer les pratiques d'évaluation ?

Les récents événements sur les évaluations de CP avec d'une part les blocages préconisés par certains syndicats, d'autre part les menaces de sanction d'enseignants *« récalcitrants »* montrent l'absence de réflexion sur le sens et l'intérêt des évaluations.

Certes il est juste de dire que les évaluations font partie intégrante de l'acte d'enseignement, encore faut-il savoir de quoi on parle en matière d'évaluation.

L'évaluation des élèves

Les enseignants évaluent en permanence mais ces évaluations se font à l'emporte-pièce sans réelle réflexion. Je ne reviendrai pas sur la « *constante macabre* » d'André Antibi qui consiste à considérer que quels que soient le niveau de la classe et le domaine d'enseignement, tout enseignant répartit ses élèves au travers des notes attribuées en trois tiers, les bons, les moyens et les faibles. Ne revenons pas non plus sur la conception même des notes qui fait qu'en France une note de 16 attribuée à un étudiant est une excellente note, tandis que c'est une catastrophe en Italie. Passons enfin sur les polémiques qui suivent chaque année les résultats au baccalauréat et qui montrent toute la difficulté de l'objectivité et de la fiabilité des évaluateurs.

Les enseignants évaluent en permanence et à tous les niveaux. Cela commence à l'école maternelle avec les petits symboles de couleur, cela continue dans les exercices d'application donnés en fin de chaque séquence et au travers des multiples exercices produits par les élèves. Les évaluations plus construites existent, mais il est difficile d'observer une quelconque progression de difficulté dans les situations proposées, plus difficile encore de voir quels critères de réussite sont pris en compte. Mais cela ne préoccupe guère les enseignants qui n'hésitent pas à distinguer les copies au demi-point près.

Les évaluations nationales

Réalisées dans le passé par la DEPP, elles ont subi les fluctuations que l'on sait. Certes critiquables, elles ont eu le mérite d'exister et de permettre aux enseignants et aux inspecteurs de réaliser des analyses souvent intéressantes. Et si elles ont été critiquées, c'est moins pour leur qualité que pour le fait que les enseignants craignaient d'être eux-mêmes évalués. Aujourd'hui encore, les évaluations mises en place au CP et au CE1 sont dénoncées plus pour le regard possible sur le travail des enseignants que sur leur qualité. Elles sont pourtant imparfaites parce qu'elles prennent en compte les compétences sans se préoccuper du niveau d'exigence. En cela il est difficile de voir si elles déterminent un minimum en-deçà duquel un élève serait en difficulté ou si elles visent à hiérarchiser les réussites. Plus grave, les analyses qui sont présentées ne constituent en rien une aide efficace pour les enseignants. Deux exemples pris au CE1 pour illustrer notre propos.

En français

L'exercice des pages 7 et 8 vise la compréhension d'un texte lu. Toutes les questions sont des questions de compréhension locale directe. A aucun moment la réponse à une question nécessite de rapprocher deux élé- ments du texte, nulle part il n'est question d'inférence. En revanche, le texte des pages 14 et 15 amène une autre catégorie de questions puisqu'il s'agit tantôt de rapprocher deux éléments éloignés du texte avec une relation de cause à effet (construire un barrage pour se baigner), tantôt de faire appel à ses connaissances personnelles (le goûter, c'est l'après-midi ; les castors construisent des barrages). Mais rien n'est expliqué aux enseignants, aucune analyse précise du type de question et des difficultés particulières que chacune présente.

En résolution de problèmes

On retrouve la même inconsistance dans l'analyse. Alors que les problèmes posés présentent des situations, tantôt de transformations additives ou soustractives avec données initiale ou finale, tantôt de relation, rien n'est donné aux enseignants en-dehors de difficultés de compréhension des termes utilisés. Cela est d'autant plus curieux que les deux dernières situations qui utilisent la même expression (plus que…) aboutissent tantôt à une addition, tantôt à une soustraction.

Les évaluations internationales PISA

Elaborées tous les trois ans dans plus de 70 pays, elles mesurent les compétences des élèves en fin de scolarité obligatoire dans les trois domaines que sont la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences.

Photo : @ Michel Volckcrick

Elles interrogent en outre les élèves sur leur vécu dans l'établissement, leur rapport aux enseignements, etc. Cela aboutit systématiquement à la production de cinq volumes en anglais, traduits tardivement et de façon incomplète en français, faute peut-être d'une demande réelle. Les résultats de nos élèves français font en effet l'objet de quelques commentaires politiques et médiatiques, peu encourageants en général, qui font place très vite à d'autres sujets plus importants. Ni les enseignants, ni leurs formateurs, ni les inspecteurs ne s'emparent de ces travaux alors que la conception et l'organisation des exercices ainsi que les critères de réussite, permettant de situer les compétences des élèves sur une échelle, constituent une source de réflexion inépuisable.

Prenons l'exemple de la compréhension de l'écrit.

PISA la définit ainsi : « *Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos et s'y engager.* » Outre le support papier et l'écrit électronique, PISA distingue les textes continus et non continus ainsi que les différents types de textes ; et on considère trois grandes catégories de compétences : localiser et extraire, intégrer et interpréter, réfléchir et évaluer. La construction des exercices, les questions à choix multiples ou à réponses construites et le codage aboutissent à une hiérarchisation des réussites qui vont du niveau 1b pour lequel « *les tâches demandent aux élèves de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts à la syntaxe simple dont le contexte et le type leur sont familiers* » jusqu'au niveau 6 où on demande entre autres aux élèves « *de faire de nombreuses inférences, de se livrer à des comparaisons et d'opposer des contrastes, dans le détail et avec précision.* » Chaque niveau renvoie à une ou plusieurs questions, et les réponses font l'objet de commentaires précis sur les procédures mises en œuvre.

En mathématiques, c'est la résolution de problème qui est évaluée

PISA la définit ainsi : « *Les compétences en résolution de problèmes renvoient à la capacité d'un individu de s'engager dans un traitement cognitif pour comprendre et résoudre des problèmes, en l'absence de méthode de solution évidente, ce qui inclut sa volonté de s'engager dans de telles situations pour exploiter tout son potentiel de citoyen constructif et réfléchi.* ». Dans l'évaluation de 2012, six exercices progressifs étaient proposés.

Au niveau 1, les élèves qui y parviennent montrent qu'ils « *peuvent résoudre des problèmes faciles, à condition qu'il n'y ait qu'une seule condition simple à satisfaire et qu'il n'y ait qu'une seule ou deux étapes à accomplir pour atteindre l'objectif.* » Elle a été réussie par 93% des élèves français. A l'autre extrémité, au niveau 6, « *il faut sélectionner les informations pertinentes, les organiser mentalement et les combiner avec des connaissances antérieures pertinentes* ». Seuls 2% des élèves français l'ont réussie. Là encore les commentaires et les analyses permettent de comprendre parfaitement les attendus et les niveaux de performance. Et l'on retrouve le même fonctionnement dans l'évaluation de la culture scientifique.

Conclusion

Les évaluations PISA comme les évaluations PIRLS, galvaudées parce que simplifiées à l'extrême par les politiques et les médias, mériteraient une exploitation bien plus fine qu'elle ne l'est aujourd'hui. Et les inspecteurs avec leurs équipes ont un rôle essentiel à jouer à plusieurs niveaux.

- Auprès des enseignants tout d'abord, moins pour regarder les résultats des élèves que pour analyser la façon dont les exercices ont été construits.
- En relation avec les formateurs et en particulier les enseignants-chercheurs de l'INSPE (nouvelle dénomination des ESPE) pour étudier avec eux les compétences évaluées, les procédures mises en œuvre et les niveaux d'exigence des différentes situations et pour construire ensemble des recherches-actions qui associeraient les enseignants des classes concernées.
- Syndicalement, auprès du ministère, pour exiger que les évaluations nationales et les documents qui les accompagnent prennent davantage en compte les travaux de recherche sérieux émanant plus des didacticiens que des spécialistes du cerveau qui connaissent bien peu de choses au fonctionnement d'une classe.

Pour la description complète de PISA, on pourra se reporter au document « Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 » *et, pour les exercices de mathématiques, au site :* ***www.oecd.org/pisa/test-fr/testquestions/question1.***

Les PIAL : une mise en place volontariste… mais pour aller où ?

Par l'amendement 1058 de la loi désormais identifiée comme la *« loi Blanquer »*, le ministre veut généraliser les PIAL (Pôles inclusifs d'accompagnement localisés) expérimentés depuis la rentrée 2018. *« Ces pôles coordonneront les moyens humains dédiés à l'accompagnement des élèves en situation de handicap au sein des écoles et établissements de l'enseignement public et privé sous contrat ».*

Dans le droit fil de notre *lettre au ministre* sur notre questionnement quant au sens même des PIAL, restée à ce jour sans réponse de sa part, s'est tenu à l'IH2EF (Institut des hautes études de l'éducation et de la formation) le séminaire des IEN-ASH, CTR-ASH et médecins CTR du 3 au 5 avril 2019.

Que cette mise en place soit généralisée, sans réelle évaluation de l'expérimentation conduite, est désormais une certitude. Que l'accompagnement humain soit la quasi réponse unique pour accompagner la scolarisation de tous les élèves en situation de handicap désormais attendus au sein des établissements scolaires, est également une certitude. Mais, disons-le clairement, cette mise en place plus que volontariste n'annonce pas l'émergence d'une réponse collective, partenariale et sereine, respectueuse des besoins de l'élève.

À l'issue de ce séminaire, bien des collègues IEN-ASH ne semblent guère rassurés quant à la construction d'une école de la confiance, respectueuse des besoins de chacun. Pour autant, il convient de souligner que l'absence de Madame Cluzel témoigne du souci de reprendre le pilotage de ce dossier, quelque peu absent des priorités de notre ministre. Le symbole n'est pas neutre, n'en doutons pas.

Comme le souligne le texte de présentation de ce séminaire qui évoque la loi de 2005 comme cadre législatif, « *La dynamique interministérielle* Ensemble pour une école inclusive *vise à faire respecter le droit fondamental à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap. La proposition de loi* Pour une école vraiment inclusive, *adoptée le 31 janvier 2019 à l'Assemblée nationale, aborde notamment la question de l'aide humaine, la formation des enseignants, la place des familles et l'accessibilité physique des bâtiments. Une organisation en pôle place l'établissement, l'école et/ou la circonscription au cœur du processus inclusif* ».

Nous ne pourrons que regretter de nouveau cette approche de réponse unique que constitue l'aide humaine. Les listes d'attente qui ne cessent de s'allonger au sein des établissements de soins (CMP, CMPP, SESSAD…) ne constituent pas des éléments annexes, voire anecdotiques, dans la situation que nous devons accompagner. L'absence d'une véritable union stratégique et partenariale est patente. Dans le cadre des échanges avec les participants, le ministre est allé jusqu'à engager les IEN-ASH à envisager, en lien avec les DASEN, le retrait des moyens d'enseignement mis à disposition des établissements médico-sociaux !

Dans cette volonté de reprendre en main la croissance sans fin du nombre de ces accompagnateurs, avec pour objectif sinon de réduire leur nombre, au moins de le stabiliser, le ministère veut visiblement limiter les affectations personnelles des AESH au profit d'affectations collectives.

Cette gestion, confiée à chaque établissement ou circonscription du premier degré, s'appuiera sur un volume d'emplois affecté.

Soyons clair : d'une part, cette organisation ne doit pas remettre en cause le passage par la notification MDPH, seule habilité à légitimer le besoin de chaque enfant, et d'autre part, bien des projets de scolarisation ne font sens que s'ils sont en parallèle adossés à un projet de soin. Les AESH, comme les enseignants, ne seront jamais des « *soignants* » ! Ce n'est ni le sens ni l'ambition de la loi de 2005.

Il est plus que temps de tendre vers une véritable union stratégique de l'ensemble des partenaires, au risque de laisser les IEN de circonscription et les chefs d'établissement face, d'une part, à l'absence de soins pourtant légitimés, faute de place ou faute de structures, et, d'autre part, face aux parents qui exigeront un accompagnement individuel.

Compte rendu du CSN du 27 mars 2019

Présentation de la démarche et informations actuelles par le secrétaire général, Patrick Roumagnac.

En ce qui concerne le calendrier, nous demandons que les mesures soient arrêtées en janvier 2020 car nous savons qu'en-dehors d'une loi, nous n'avons aucune possibilité d'avoir un effet rétroactif. Ce seront les dates d'application des décrets qui détermineront le calendrier des mesures. Dès lors que les textes sortent du ministère de l'Education nationale, ils nécessitent l'accord de Bercy et nous n'avons plus aucune intervention possible sur la signature des textes.

Les actions de terrain et la pression syndicale nous ont permis de faire accélérer l'agenda social et d'obtenir les avancées souhaitées sur le corpo et sur l'évolution du statut des inspecteurs. Depuis le 1er janvier, c'est le niveau national qui conduit les discussions, avec le soutien des collègues de terrain qui sont prêts à intervenir si besoin. Bercy agira non pas sur notre valeur mais par rapport aux autres corps de la fonction publique.

La réunion récente avec la DGRH était une réunion technique qui regroupait les seuls élus des commissions paritaires (SI.EN - SNIA-IPR). Les mesures proposées par les IEN ont été entendues par la DGRH et pas celles proposées par les IA-IPR. La volonté du ministère va vers le corps unique. Il nous faut donc trouver un fondement technique au rapprochement des corps et proposer des mesures.

Sur la hors-classe, le ministre a évoqué l'échelle B-bis pour les IEN. La hors-échelle B deviendrait un échelon standard de la hors-classe alors qu'actuellement elle est un échelon exceptionnel représentant 20% des 230 promouvables. La hors-échelle B-bis sera exceptionnelle chez les IEN, plus favorable chez les IA-IPR. Il est hors de question que l'échelle C soit attribuée aux IA-IPR (dans la Fonction publique, elle relève d'un général trois étoiles, d'un préfet de région ou d'un président de cour d'assises).

Pour la classe normale, les premiers indices sont inexistants. Aujourd'hui le 10e échelon est à l'indice 792. Dans la nouvelle situation il faudrait en ajouter un 11è à l'indice 830, voire un 12è qui correspondrait à la HEA actuelle. L'opération consisterait donc à supprimer les deux premiers échelons et à faire évoluer les numéros d'échelons pour atteindre le 10è échelon correspondant à la HEA. Cela aboutirait à une similitude dans la carrière des IEN et des IA-IPR. Nous demandons par ailleurs à ce que les durées de passage d'échelons soient identiques. L'administration a convenu que si on mettait en place ces deux échelons, cela permettrait de caler la durée d'échelon commune entre les deux corps d'inspecteurs. Mais pour l'instant rien n'est arrêté.

Sur l'indemnitaire, notre situation est assez nettement inférieure aux autres corps de la fonction publique (rapport 1,5). Le taux moyen chez nous est à 10 450 €, dans la fonction publique il est d'environ 15 000 €. La question reste sur la modulation. Le principe du RIFSEEP comporte deux parties, une partie fixe et une partie variable à l'initiative de l'administration. Nous avons demandé la transformation de nos indemnités en points d'indice. Cela peut s'envisager sur un volume d'indemnités à transformer en points d'indice. L'enjeu est fort pour les collègues partant à la retraite dans les quelques années à venir. Pour les autres, cela relève des textes en perspective pour la fonction publique.

Pour conclure, notre enjeu repose sur deux éléments : faire que les mesures que nous avons demandées soient mises en place, ce qui dépend du cabinet ; que les délais de mise en œuvre soient le plus court possible. Il faut que les textes soient proposés pour fin juin. Au CTM de rentrée, les textes doivent être étudiés et les décrets doivent être signés pour janvier 2020. ›››

› Interventions des responsables

Besançon

Mobilisation forte avec boycott des réunions institutionnelles suite à des menaces de suppression des postes de secrétaires d'IEN en circonscription. L'académie de Besançon se lance dans la mise en place de réseaux d'éducation avec suppressions des bassins. Seul le second degré est associé dans des enjeux de pouvoir de la part des IA-IPR qui se désignent comme les pilotes de cette opération.

Aix-Marseille

Notre action a été très forte et très suivie. Nous avons boycotté toutes les réunions académiques y compris une réunion avec le ministre qui a été annulée. La remontée des PPCR a été bloquée. Les collègues n'étaient pas contents que l'action s'arrête. Nous devons réfléchir ensemble sur la communication à avoir. Trois revendications majeures : intégrer l'ICA en NBI ; augmenter significativement l'indemnité REP/REP+ ; l'échelle B pour tous.

Lyon

L'ouvrage de *Georges Fotinos* sur le bien-être au travail a permis aux collègues syndiqués ou non d'exprimer leur ressenti, ce qui a été compris par le DASEN. Les consignes de blocage ont été bien respectées avec des modalités différentes.

Créteil

Le ministre a rappelé au recteur que les inspecteurs ne doivent pas être accaparés par les tâches administratives. Et pourtant l'empilement des charges, la tyrannie de l'urgence font que le cœur de métier, l'inspection, devient une variable d'ajustement. Les IEN sont corvéables à merci.

Amiens

Le taux de syndicalisation dans l'académie est très bas, en particulier chez les IEN du second degré, et pourtant les responsables du SI.EN sont régulièrement sollicités. Les consignes syndicales ont été diversement suivies. Les collègues dénoncent des difficultés sur le PPCR, sur les frais de déplacement, sur le pilotage des 18 heures de formation continue. Nous n'avons pas non plus de doyen du 1er degré.

Montpellier

Les collègues sont résolument pour le corps unique et la consigne syndicale a été bien respectée avec des actions très dures dans un département. La communication fonctionne très bien entre les cinq départements avec *Daniel Royo* en « *chef d'orchestre* ».

Limoges

Le DASEN assure de bonnes relations avec les IEN qui dénoncent malgré tout des incohérences dans la gestion de la carte scolaire. La rectrice a souhaité réunir les IEN du 1er degré pour les remercier et annoncer des mesures favorables.

Grenoble

Gros problème sur les frais de déplacement - peu de mobilisation malgré certaines pressions fortes sur la saisie des évaluations - 2nd degré peu présent.

Les collègues sont en conflit sur les indemnités très disparates en fonction des départements ; gros problème sur les frais de déplacement qui se font sur la base du remboursement SNCF 2è classe alors même qu'il n'y a pas de train sur nos secteurs. Il faut noter aussi le problème du redécoupage des circonscriptions pour épouser les communautés de communes, aboutissant parfois à des circonscriptions implantées sur deux départements.

Nantes

Taux de syndicalisation important, mais problème de mobilisation des collègues avec un ressenti d'impuissance. Sur les revendications, attention particulière sur deux éléments : la liaison avec les collèges et l'investissement que cela demande aux IEN ; le temps passé par les collègues à gérer des situations particulières d'élèves.

Clermont-Ferrand

Forte mobilisation des collègues qui n'ont pas compris la levée provisoire des blocages. Les mesures corporatives sont attendues par tous. Très bonne communication interne et attente d'informations du national. Les collègues dénoncent en particulier l'incohérence dans la gestion de la carte scolaire. Le second degré est inexistant.

académiques et départementaux

Lille

Suite aux dernières élections professionnelles, le SI.EN a récupéré tous les postes en CAPA. Forte mobilisation dont la levée n'a pas toujours été comprise. La rectrice se déclare en accord avec les IEN sur l'indemnité REP-REP+. Les collègues attendent du concret, ils n'en peuvent plus d'être à la fois chef d'établissement et inspecteur.

Versailles

Quatre revendications majeures (demande d'un collège d'IEN qui a été obtenue). Formation continue. Remplacements . Carte scolaire qui a été faite sans les IEN. Forte mobilisation des collègues et bonne syndicalisation.

Rennes

Le mouvement a été peu suivi malgré une bonne syndicalisation, y compris chez les collègues du second degré. Grande inquiétude des IEN-IO menacés de passer sous la coupe du CSAIO. Les frais de repas et les frais de déplacement ont été revalorisés.

Paris

Le SNPI entre dans le paysage parisien et en CAPA. La mobilisation des IEN est calme. Le DASEN communique bien. À la demande du SNPI, nous avons eu une réunion intersyndicale qui a débouché sur une audience avec le DASEN le 18 mars.

Bordeaux

Le SI.EN a obtenu la majorité en CAPA malgré une faible mobilisation des collègues du 2nd degré. Les collègues sont en attente et la communication issue du national est appréciée.

Poitiers

Le taux de syndicalisation est en légère hausse. Bonnes relations entre premier et second degré. Les collègues apprécient les informations du national. Le recteur n'avait pas apprécié la déclaration liminaire du SI.EN lors de l'avant-dernière CAPA.

Nancy-Metz

Il se passe peu de chose dans cette académie ; taux très faible de syndicalisation ; relations apaisées avec l'autorité académique ; les IEN du 1er degré souhaitent être débarrassés de toutes les charges administratives.

Rouen

Beaucoup de problèmes de collègues qui se trouvent en épuisement professionnel avec pour certains des arrêts maladie *(cf. le rapport Fotinos)* ; la fusion des académies de Caen et de Rouen se passe dans une grande confusion avec le risque de suppression du poste du recteur actuel ; mobilisation sur les REP et forte attente sur l'agenda social.

Conclusion du Secrétaire général

Le décalage entre le 1er et le 2nd degré pose problème dans un certain nombre d'académies. Il faut un correspondant 2nd degré dans chaque académie.

Photos de l'article : @ Michel Volckcrick

Congrès de l'UNSA du 1er au 4 avril 2019, à Rennes

Un congrès est un moment fort dans la vie d'une organisation syndicale car il s'inscrit dans cette démarche démocratique par laquelle l'ensemble des adhérents non seulement choisit ses responsables mais leur donne mandat sur les positions que défendra le syndicat jusqu'au prochain congrès.

À ce titre, le choix d'un nouveau secrétaire général, *Laurent Escure*, est certes un enjeu important car il sera désormais le représentant de l'UNSA pour les pouvoirs publics comme pour les medias, mais la composition du nouveau secrétariat national est également un acte symbolique majeur : sept femmes et sept hommes ; sept issus du public et sept issus du privé.

Un syndicalisme pleinement engagé dans la société

En ouverture du congrès, le secrétaire général sortant *Luc Bérille* a évoqué le *« nouveau monde »* tel que défendu par le chef de l'État : *« qu'il est vieux ce nouveau monde si le pouvoir ne doit y être conçu que comme un exercice vertical, en haut un Jupiter, guide éclairé et génial, en bas une masse qui est là pour approuver, tout désaccord en son sein étant considéré comme la marque d'une incapacité à comprendre ».*

Et de pointer la tendance selon laquelle *« les corps intermédiaires ne sont considérés que comme des écrans encombrants qu'il est urgent de minimiser et d'écarter »*, via des politiques d'*« affaiblissement du syndicalisme »*, telles que *« les ordonnances travail »* ou *« la future loi sur la fonction publique »* .

« C'est à notre génération qu'il incombe, non pas seulement de dire, mais d'engager les transitions indispensables numériques et écologiques. Il ne s'agit plus de procéder à quelques ajustements cosmétiques mais de construire un modèle totalement différent parce que, toute la communauté scientifique internationale nous le dit, le temps est désormais compté », a poursuivi *Luc Bérille*.

Il a assumé pleinement d'avoir engagé l'UNSA dans la démarche, avec d'autres syndicats et associations, qui a abouti au récent *« Pacte social et écologique »*. En effet, *« le syndicalisme de ce premier quart de XXIe siècle, sans rien renier de sa spécificité d'action sur les conditions sociales d'existence et de travail, ne peut se concevoir hors du cadre global dans laquelle notre société et son économie évoluent »*.

À l'occasion de son ultime discours en tant que secrétaire général, *Luc Bérille* a également réaffirmé la position de l'UNSA sur quelques points d'actualité.

- Sur l'actuel projet de réforme des retraites, il a rappelé que *« l'Unsa n'est pas demandeuse d'une réforme systémique, ce qui ne signifie pas que notre système actuel n'est pas injuste sur certains points »*. Pour l'UNSA, *« toute évolution doit répondre à trois principes : une base de solidarité intergénérationnelle par répartition, la garantie d'un revenu de remplacement décent - le plus proche possible des revenus d'activité -, et que la réforme ne soit pas un prétexte pour régler leur compte aux statuts »*.
- Face aux doutes affichés par certains sur la position très pro européenne de l'UNSA, il a repris à son compte l'expression d'un congressiste : *« Mieux vaut une Europe imparfaite sur laquelle on peut agir, plutôt que pas d'Europe du tout ! »*.

Le nouveau secrétaire général, *Laurent Escure*, a lancé un appel pour plus de justice et d'équité.

***Laurent Escure*, nouveau Secrétaire général de l'UNSA, Corrézien d'origine, 48 ans, a commencé sa vie militante à l'UNEF.** Devenu professeur des écoles, il a occupé plusieurs responsabilités militantes au Syndicat des Enseignants, en charge notamment des questions de laïcité. Au congrès d'Angers, en 2012, il a pris la tête de la fédération UNSA Éducation puis il a intégré le secrétariat national de l'UNSA en 2018.
Les congressistes de l'UNSA lui ont accordé leur confiance à plus de 96% pour prendre la direction de leur organisation.

« Pour cette deuxième partie de quinquennat, monsieur le président de la République, monsieur le Premier ministre, mesdames et messieurs les membres du gouvernement, mesdames et messieurs les membres de la majorité, les délégués du congrès de l'UNSA ont un message pour vous : ne perdez pas de temps, et remettez le social au cœur de votre politique. La cohésion sociale de notre pays, ses performances économiques mais aussi l'esprit même de l'idéal républicain exigent des mesures de justice et d'équité. »

Témoignage d'un militant

En participant au congrès en tant que membre de la délégation nationale de l'UNSA Retraités, j'imaginais volontiers un certain formalisme inhérent à la réunion de plus de mille délégués représentant des syndicats, des fédérations, des unions départementales et régionales, des actifs et des retraités, le secteur public et le secteur privé… bref une telle diversité dans laquelle chacun allait sans doute légitimement vouloir faire entendre… sa différence.

De ces trois jours très intenses, je garderai au contraire une impression chaleureuse d'écoute, de dialogue, de partage de valeurs communes. Beaucoup d'interventions émanant des unions régionales pour rendre compte des réflexions conduites au cours des derniers mois sur le projet de résolution. Des temps forts également comme la réflexion mise en scène sur les enjeux du syndicalisme d'aujourd'hui ou l'intervention très convaincante d'un délégué sur la délicate question de la fin de vie.

Pour un « *vieux* » militant qui perçoit bien les difficultés que traverse le syndicalisme, ce congrès a montré que la voie du réformisme choisie par l'UNSA est porteuse d'une vraie dynamique. Il est peu probable que les « *désordres du monde* » puissent se régler par une révolution, mais par le dialogue et la concertation avec des organisations syndicales comme l'UNSA qui, dans une appro-che interprofessionnelle, non seulement se revendiquent des valeurs essentielles de solidarité et d'équité, mais s'engagent pleinement dans les enjeux écologiques et environnementaux.

Patrick **Roumagnac** et Laurent **Escure**

Photos de l'article : @ Daniel Gauchon

Congrès national du SI.EN

Les 15, 16 et 17 octobre 2019 à Paris

Quel pilotage pour une École de toutes les réussites ?

Le projet d'une *« École de la confiance »* ne peut pas constituer un horizon à long terme. La confiance n'est qu'une condition pour mettre en place une École ambitieuse et efficace. Par ailleurs, il est clair que le concept de *« réussite »* est interprété d'une manière extrêmement réductrice ; conventionnellement, la réussite scolaire n'est rien d'autre qu'une réussite académique qui entretient la scission sociale qui s'amorce pendant la scolarité et se poursuit toute la vie. Nous voyons bien aujourd'hui, avec les crises à répétition dont les « gilets jaunes » ne sont qu'un épisode, que ce modèle est totalement inadapté aux enjeux d'une société confrontée aux problèmes majeurs de l'écologie. Dans un tel contexte, quel rôle les inspecteurs peuvent-ils jouer pour évoluer d'un modèle vertical et autoritaire à une organisation horizontale et participative ?

L'idée même de *« pilotage »* doit sans doute être questionnée pour prendre sens dans l'environnement éducatif. Le congrès du SI.EN UNSA entend tracer des perspectives en ce sens.

Prise en charge

Les congressistes devront s'inscrire avant le 15 juillet. Ils recevront aussitôt une fiche précisant les conditions de prise en charge de l'hébergement, des repas et des transports.

Déroulement

Mardi 15 octobre • *matin* : Dépouillement des votes pour l'élection au Bureau national et élection du nouveau secrétaire général.

Mardi 15 octobre 2019 • *après-midi* : Accueil des congressistes et séances plénières.

Mercredi 16 octobre 2019 • *journée* : Travaux en commissions sur les motions d'orientation et corporatives. Tables rondes et débats.

Jeudi 17 octobre 2019 • *matin* : Présentation, débat et vote des motions. Clôture du congrès par le Secrétaire général.

Renouvellement du Bureau

Conformément aux articles 7 des statuts et du Règlement intérieur du SI.EN-UNSA Éducation, « *les membres du Bureau national en activité sont renouvelables par moitié tous les trois ans à l'occasion du congrès* ».

Rappel de la composition du Bureau national :

Secteur premier degré : 10

Secteur enseignement du second degré technologique et professionnel : 6

Secteur Information et orientation : 2

Représentant des retraités : 1

Sièges à pourvoir

Secteur premier degré : 7 sièges

Sièges actuellement occupés par *Marie-Christine Auger, Jacques Beaudoin, Dominique Boyer, Emmanuelle Jacquier, Sylvie Marceau, Patrick Pochard* et *Patrick Roumagnac.*

Secteur Enseignement du second degré technologique et professionnel : 3 sièges

Sièges actuellement occupés par *Ahmed Bauvin, Jean-Marie Cornuey* et *Élisabeth Jardon.*

Secteur Information et orientation : 2 sièges

Sièges actuellement occupés par *Francis Arnould* et *Guy Péquignot.*

Les déclarations de candidature et les professions de foi correspondantes *(3000 caractères maximum)* **sont à envoyer avant le 1er juillet 2019 au SI.EN, 23 rue Lalande, 75014 Paris.**

Envoi par courriel à : **sien@unsa-education.org** doublé d'un acheminement par courrier.

*Les Points cumulés dans le cadre du Programme 1,2,3 CASDEN sont comptabilisés chaque fin de mois.

CASDEN Banque Populaire - Société Anonyme Coopérative de Banque Populaire à capital variable. Siège social : 1 bis rue Jean Wiener 77420 Champs sur Marne - Siren n° 784 275 778 - RCS Meaux. Immatriculation ORIAS n° 07 027 138 - BPCE - Société anonyme à directoire et conseil de surveillance au capital de 157 697 890 €. Siège social : 50 avenue Pierre Mendès France - 75201 Paris Cedex 13. RCS PARIS n° 493 455 042. Immatriculation ORIAS n° 08 045 100. - Conception : INSIGN - Photographie : Roman Jehanno - La CASDEN remercie Isabelle, Ophélie, Gilles et Fatoumata d'avoir prêté leur visage à cette campagne.

casden.fr
01 64 80 64 80
Appel non surtaxé
Coût selon votre opérateur
Retrouvez-nous chez
BANQUE POPULAIRE