121 Juillet 2011

REVUE TRIMESTRIELLE DU SI.EN - UNSA ÉDUCATION

L'inspection

RÉALITÉS & PROSPECTIVE

Relever le défi du « socle commun »

NOTRE **MÉTIER** | 5

Évaluation internationales **PISA 2009**

LE **DOSSIER** | **8**

Le « socle commun des connaissances et des compétences »

VIE **SYNDICALE** | 17

Le **SNIA-IPR** rejoint l'**UNSA Éducation**

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

UNSA éducation

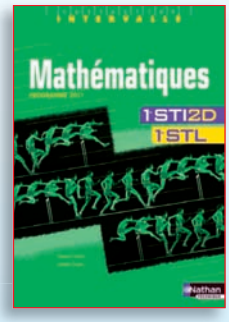
CPPAP N° 0511 S 07856

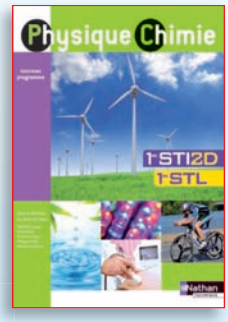
Nathan TECHNIQUE

L'Éditeur de l'enseignement technique et professionnel

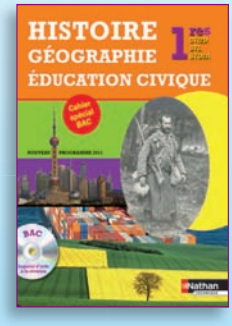
Des nouveautés conformes aux nouveaux programmes à découvrir en : Bac Pro, Bacs Technologiques et BTS.

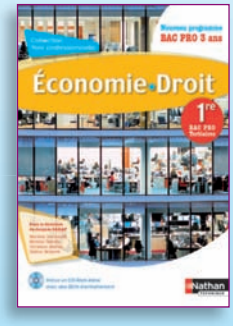
BAC STI2D • STL • STD2A



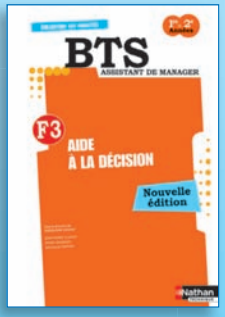


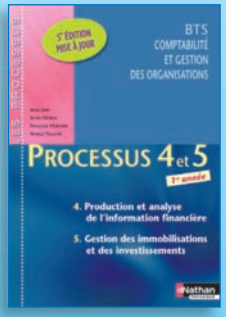
BAC PRO





BTS





.nathan.fr/technique

De nombreux services réservés aux enseignants :

- specimens numériques
- sites compagnons
- manuels vidéoprojetables et i-Manuels

Commandes et contacts : *Relation Enseignants Nathan* • www.nathan.fr • tél. : 01 53 55 26 13

À découvrir également

12 titres

i-Manuel

en Lycée Pro et BTS

P1311

SOMMAIRE

ÉDITORIAL | 3
Agir ou réagir ?

NOTRE **MÉTIER** | 5
Évaluations internationales **PISA 2009** | 5
La loi sur le handicap, six ans après … | 6

LE **DOSSIER** | 8
Le socle commun des connaissances et des compétences
Enjeux de l'exploitation du cadre du « socle commun » dans l'ASH | 8
« Socle commun » et cadre européen | 10
L'École du « socle » : de l'expérimentation aux intentions … | 11
Mettre en œuvre le « socle commun » pour contribuer à la réduction des inégalités | 11
Les inspecteurs territoriaux et le « socle commun de connaissances et de compétences » | 12
Évaluer et certifier : l'exemple de la culture humaniste | 13

VIE **SYNDICALE** | 16
L'Agenda Social avec la DGRH | 14
Revalorisation de l'indemnité des 110 journées pour les IEN du 1er degré | 16
Le SNIA-IPR rejoint l'UNSA Éducation | 17

RETR**AITES** | 18
La réforme des retraites : Bilan et perspectives

Directeur de la publication :
Patrick Roumagnac
Directeur de la rédaction :
Michel Volckcrick
Réalisation :
Yellowstone - design.fr
Impression :
IPP Nemours
CCPAP : **0511 S 07856**
ISSN : 1251-2028
Le prix du numéro est compris dans la cotisation syndicale. Pour les personnes extérieures au secteur de syndicalisation couvert par le **SI.EN**, le prix du numéro est de 7,50 €, l'abonnement annuel de 50 €.

SYNDICAT DE L'INSPECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE
SI.EN - UNSA Education
23, rue Lalande
75014 PARIS
Tel : 01 43 22 68 19
Fax : 01 43 22 88 92

Agir ou réagir ?

En de nombreuses occasions, nous sommes interpellés par des syndiqués, des médias ou diverses personnes avec une question lancinante : « *Que pense le syndicat de … ?* » ou, avec un ton un peu plus irrité : « *Que fait le syndicat par rapport à … ?* »

Dans un premier réflexe de défense nous répondons souvent que le syndicat n'est pas une entité pensante et agissante, mais qu'il n'est, *in fine*, que la juxtaposition des syndiqués et que son action est celle de chacun d'entre nous. Pourtant, nous savons bien que cette réponse reste insatisfaisante. Les syndiqués, comme le public en général, attendent légitimement un engagement plus fort de la part de ceux qui ont accepté ou choisi de porter nationalement les valeurs partagées.

Cette confiance accordée par les syndiqués et, au-delà, par tous ceux qui ont choisi le **SI.EN** pour les représenter dans le cadre des instances paritaires nationales ou académiques, ne doit pas être traitée à la légère car ce n'est pas sur la base de sa capacité à réagir mais bien sur celle de son action de fond que notre syndicat se caractérise.

Nous pourrions aisément répondre à toutes les provocations ministérielles et inonder les médias de communiqués de presse vengeurs, confondant joyeusement le verbe et l'action, le premier étant plus facile à convoquer que la seconde à concevoir. Ce n'est pas là notre vision du réformisme. Sans jamais faire preuve de la moindre faiblesse, nous posons clairement notre hostilité à toutes les attaques préjudiciables au service public d'éducation plus juste et plus efficace, lequel n'est pas pour nous une incantation cathartique mais un idéal à atteindre.

Si nous ne cherchons jamais à complaire, nous évitons aussi de céder à la facilité qui consisterait à focaliser notre attention sur toutes les prises de parole du ministre ou des responsables du ministère. L'action du syndicat prend son sens et son efficacité dans la réflexion et l'analyse, non dans les réactions émotionnelles qui laissent croire qu'un travail est fini alors qu'il ne fait que commencer.

La démarche est exigeante, mais cette exigence est à la hauteur des enjeux actuels et de la confiance de nos adhérents. C'est cette confiance réciproque qui fonde notre action collective et c'est pour continuer à la mériter que le Bureau national poursuivra son travail !

En attendant une reprise en septembre pour une année qui s'annonce particulièrement chargée au plan syndical comme professionnel, excellentes vacances à tous !

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

Bienvenue sur le site du SI.EN-UNSA

N'oubliez pas de vous inscrire !
… vous aurez accès à tous les articles.

www.sien-unsa-education.org

REPÈRES AGENDA

AVRIL

5

Assemblée nationale - Mission d'information sur la formation initiale et les modalités de recrutement des enseignants
> (P. ROUMAGNAC)

6

UNSA ÉDUCATION - Rencontre avec P. GONTHIER sur le rattachement du **SNIA-IPR** à **l'UNSA-Éducation**
> SI.EN (F. BOUGAULT)
> SNIA-IPR (JF. LEBORGNE - R. KEIME)

MAI

3

Conseil national UNSA-Retraités
> (J.-C. QUEMIN)

4

Rencontre avec l'association GDID (Directeurs d'École)
> SI.EN (P. ROUMAGNAC - M. VOLCKCRICK)

Sénat : **Colloque** sur « *l'organisation territoriale du système scolaire et sur l'évaluation des expérimentations locales en matière d'éducation* »
> (M. VOLCKCRICK)

5

CAPN des mutations
> (P. ROUMAGNAC - Y. DESTOT - G. KIRCHMEYER S. MARCEAU - D. QUINCHON - J. ALABERT - J. COLIN)

MEN/DGRH - Agenda social
« *missions des inspecteurs* »
> (Y. DESTOT - M.VOLCKCRICK - F. BOUGAULT F. MONTUELLE)

6

MEN/DGESCO
Rencontre avec Y. Cristofari - IGEN sur l'évolution des textes relatifs aux Conseillers pédagogiques
> (P. ROUMAGNAC - M. VOLCKCRICK)

9

UNSA Éducation / Exécutif fédéral national
> (P. ROUMAGNAC)

10 - 11

SI.EN - Bureau national

12

Conseil Supérieur de l'Éducation
> SI.EN (P. ROUMAGNAC)

19

Poitiers/ESEN rencontre avec les lauréats du concours IEN 2011
> (P. ROUMAGNAC - F. BOUGAULT)

20

Siège SI.EN, **rencontre** entre le GDID (Association de Directeurs d'École), le S.E., le SI.EN, l'ANDEV, la CFE-CGC, la FCPE, la CFTC-Education et le SGEN-CFDT sur le statut, la direction d'école.
> (M. VOLCKCRICK - F. MONTUELLE)

26

UNSA Éducation - Bureau fédéral national
> (P. ROUMAGNAC)

Assemblée nationale - Mission d'information sur la formation initiale et les modalités de recrutement des enseignants.
> (P. ROUMAGNAC)

30

Tours - 46e congrès de l'Association nationale des Conseillers pédagogiques, participation du SI.EN
> (P. ROUMAGNAC)

JUIN

1

MEN/DGRH - Agenda social
«*indemnités - conditions de travail* »
> (M.VOLCKCRICK - F. BOUGAULT - F. MONTUELLE)

7 - 8

Bureau National de la FGR-FP > (J.-C. QUEMIN)

MEN - Audience fédérale auprès du nouveau Secrétaire général du MENJVA
> (P. ROUMAGNAC)

9

Conseil Supérieur de l'Éducation
> (P. ROUMAGNAC)

14

UNSA Éducation / Exécutif fédéral national
> (F. BOUGAULT)

16

CAPN des IEN - Mouvement, affectation, liste d'aptitude, détachements ; titularisation des stagiaires.
> (P. ROUMAGNAC - Y. DESTOT - G. KIRCHMEYER S. MARCEAU - J. ALABERT)

MEN/DGRH - Agenda social « *missions - indemnités - conditions de travail - frais de déplacement* »
> (P. ROUMAGNAC - Y. DESTOT - F. BOUGAULT)

19

Angers - 97e congrès des DDEN.
Participation de B. RABILLER (RD 49) à la séance plénière de clôture.

21

MENJVA - Audience fédérale auprès de Luc CHATEL
> (P. ROUMAGNAC)

23

CTPM > (P. ROUMAGNAC)

29

Editions Foucher - Préparation de l'annuaire
> (F. MONTUELLE - A. CADEZ)

30

Vichy - 94e congrès de l'AGEEM.
> (P. DUCLOUX)

JUILLET

5

SI.EN - Bureau national (restreint)
Groupes sectoriels de travail réunis par chaque Secrétaire général adjoint

8

Siège SI.EN, dans le prolongement de la réunion du 20 mai, **rencontre** entre le GDID (Association de Directeurs d'École) et le SI.EN, le S.E et la FCPE.

RECTIFICATIF : JOURNAL L'INSPECTION N° 120
Concernant la Réunion des syndicats affiliés à la FGR-FP le 8 mars : Jean-Pierre LAURENT, retraité des Yvelines, y représentait le SI.EN

Évaluations internationales PISA 2009

Résultats moyens … mais le ministre veille !

Chacun a pu lire ou entendre les résultats de ces évaluations internationales qui, en 2009, ont concerné 74 pays soit 500 000 élèves de 15 ans et qui portaient sur les compétences en lecture, mathématiques et sciences. Outre les épreuves proprement dites, un questionnaire a permis de recueillir des données sociales et des informations ou indications sur les activités extra-scolaires des jeunes. **PISA** (*) dépasse donc largement le classement des performances des élèves, il aide les Etats à préparer l'avenir des jeunes. Nous en sommes aujourd'hui au 4è cycle d'évaluation et les comparaisons peuvent désormais se faire pour la lecture entre 2000 et 2009, pour les mathématiques entre 2003 et 2009, pour les sciences entre 2006 et 2009.

Par ailleurs, l'**enquête PISA** ne propose pas de recommandations, elle met en relation les bonnes performances avec des pratiques nationales sans établir de lien de cause à effet. Et l'accent est mis sur les progrès et les stagnations, pas sur le classement.

Les résultats

Ils montrent que nos élèves français se situent globalement dans la moyenne des pays de l'OCDE, mais que les écarts entre les bons élèves et les élèves en difficulté continuent de se creuser et que le rapport entre les résultats et les catégories sociales est plus fort chez nous que dans de nombreux pays.

Ce sont justement ces éléments de comparaison et l'évolution des performances dans les différents pays qui constituent (qui auraient dû constituer) une part importante de réflexion et de commentaires, tant chez les politiques que dans les médias.

Or, qu'a-t-on trouvé en fin de compte ?

Les journalistes, invités et présents, ont reçu 5 volumes en anglais donnant de façon particulièrement complète l'ensemble de ces analyses. Les journaux télévisés ont réduit cela à cinq minutes de commentaires et le ministre de l'Education nationale lui-même n'a guère fait mieux puisque sa conférence de presse a consisté à dire d'une part que les résultats de nos élèves étaient moyens mais pas catastrophiques, d'autre part que les modalités récentes mises en place (en particulier l'aide personnalisée) allaient tout à fait dans le sens des préconisations et devraient améliorer, dans un avenir proche, ces résultats. Tout va bien donc…

Ces comparaisons entre les pays mettent pourtant en évidence quelques éléments particulièrement intéressants. En France par exemple, l'impact du milieu socio-économique et des différences de milieu familial (niveau de formation des parents, patrimoine culturel, nombre de livres à la maison, indicateur de richesse, type de famille, langue parlée en famille) sur la performance est supérieur à celui de la moyenne des pays de l'OCDE. De même, dans les pays où on redouble beaucoup (dont la France), l'impact du milieu socio-économique est plus fort qu'ailleurs.

Enfin, Il est à noter que la France n'a pas souhaité que la variable concernant les différences de performance entre les établissements scolaires apparaisse. Ce qui est assez curieux quand on entend dire partout qu'il faut donner plus d'autonomie aux établissements.

Il serait pourtant utile de s'interroger sur l'absence de progrès chez nos élèves ainsi que sur une détérioration du climat constatées plus particulièrement chez nous. En effet, l'**enquête 2009** identifie les pays qui ont de bons résultats et ceux qui ont obtenu des progrès significatifs, sachant que l'amélioration de la qualité va de pair avec l'amélioration de l'équité. Et les modifications qui ont apporté des progrès significatifs peuvent se décliner de la façon suivante :

- une haute valeur sociale accordée à l'éducation, du respect pour les élèves et pour les professeurs ;
- une vue d'ensemble cohérente entre les politiques et les pratiques ;
- des objectifs clairs et ambitieux, partagés à tous les niveaux ;
- une structure unique sur l'ensemble de la scolarité et un redoublement réduit voire absent ;
- un système de soutien efficace ;
- des évaluations externes rendues publiques ;
- l'autonomie associée à la prise de responsabilité des établissements ;
- un haut niveau de recrutement et de formation des enseignants et des chefs d'établissement ;
- une forte rémunération des enseignants.

Si notre ministre a retenu le master, l'école maternelle et l'aide personnalisée pour dire que nous étions sur le bon chemin, il serait bien inspiré de faire traduire et diffuser l'ensemble des analyses de l'enquête PISA et nous le serions tout autant, au **SI.EN** et au sein de l'**UNSA-Éducation**, d'examiner ces pistes qui forment, dans plusieurs pays, des jeunes plus performants quel que soit leur milieu social, plus sûrs d'eux et certainement mieux « dans leur peau ».

Michel Volckcrick
michel.volckcrick@sien-unsa-education.org

(*) **PISA** : PROGRAMME INTERNATIONAL POUR LE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES

La loi sur le handicap … six ans après !

Le point sur cette loi promulgée le 11 février 2005

Six ans après la promulgation de la loi du 11 février 2005, qu'en est-il de *« l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés »* ?

Pourquoi et comment notre école maternelle doit-elle jouer un rôle spécifique pour atteindre les objectifs visés par la loi de 2005 ?

La loi envisage dès l'école maternelle la scolarisation des élèves handicapés et elle soutient une logique d'inclusion. Alors que la logique d'intégration entraînait une scolarisation progressive de l'enfant qui devait faire ses preuves, la logique d'inclusion scolarise l'enfant, évalue ses besoins et diminue, le cas échéant, la quotité hebdomadaire de 24 h. Ainsi, le référentiel de compétences de l'enseignant à l'école maternelle a intégré des sous-compétences spécifiques :

- quand il s'agit d'évaluer les élèves, il faut *« savoir diversifier ses méthodes d'observation et acquérir des compétences pour la régulation du parcours d'apprentissage sur la base d'une observation critériée et analysée »* ;
- quand il s'agit de travailler en équipe et coopérer, il faut *« savoir collaborer avec une AVS pour optimiser les possibilités d'apprentissage et développer l'accès à l'autonomie de l'enfant »* et aussi *« connaître les structures de soin et travailler ensemble »* ;
- quand il s'agit de prendre en compte la diversité des élèves, il faut *« savoir adapter les exigences scolaires pour favoriser le développement de chaque élève »* et *« accompagner chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. »*

Or, **3 missions spécifiques** reviennent à l'école maternelle quant à la scolarisation des élèves handicapés :

- il lui revient d'assurer la première scolarisation d'un enfant dont le handicap a été préalablement reconnu. Le défi à relever est de taille : il s'agit d'assurer le droit commun à l'école tout en répondant aux besoins éducatifs particuliers de l'enfant. Les conditions de réussite sont nombreuses puisqu'il faut :
  - **accueillir** et ainsi garantir à l'enfant et sa famille l'attention bienveillante de l'école à leur endroit ;
  - **anticiper** suffisamment pour que la première scolarisation soit réussie ;
  - **fonder une relation de confiance** mutuelle et ainsi rompre avec une logique d'opposition école/parents pour promouvoir une logique d'égal respect ;
  - **évaluer et bâtir un projet** ;
  - **le contenir par le travail d'équipe** notamment lors des équipes de suivi de la scolarisation (ESS).
- Dans d'autres cas, il revient à l'école maternelle de révéler le handicap. *« L'école maternelle a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assurer pleinement »* (cf. programmes pour l'école maternelle). Il faut alors :
  - **communiquer** entre collègues de l'école et de l'équipe pédagogique élargie (RASED, médecin scolaire) ;
  - avant de **rechercher l'adhésion de la famille** ;
  - et de **collaborer** avec des partenaires extérieurs médicaux et/ou médico-sociaux.
- L'école maternelle doit aussi prévenir l'apparition du handicap en évitant l'installation ou la pérennisation de difficultés chez des enfants dont la fragilité a été repérée.

Scolarisant tous les enfants, l'école maternelle doit prendre en compte leur hétérogénéité. Les programmes de l'école maternelle précisent qu'*« en répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement »*. Encore faut-il repérer l'étape de développement… notamment à l'entrée à l'école maternelle où certains enfants ne sont pas prêts aux activités de groupe. Une construction progressive s'impose pour que l'enfant *« se détache sans s'arracher »* et ainsi éviter un retrait dommageable pour la suite des apprentissages sous la forme d'une inhibition ou d'une grande instabilité ou d'une faible disponibilité ou d'un manque général d'organisation.

Toutes ces missions exigent, outre la collaboration avec la famille et la cohérence des actions des partenaires, la disponibilité des enseignants-référents, des directeurs d'école, des membres de RASED (tout particulièrement des psychologues scolaires) et des médecins scolaires

À quelles conditions les dispositifs d'inclusion tels que CLIS 1 et ULIS-TFC concourent-ils à la logique de parcours de scolarisation d'un élève handicapé ?

- La poursuite de scolarisation en CLIS 1 d'un élève handicapé scolarisé en classe ordinaire est envisagée lorsqu'on ne répond plus aux besoins de l'élève. Cette inflexion de parcours de scolarisation exige la mise à l'épreuve préalable d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui aura mis en évidence le décalage important des acquis et la nécessité d'un projet d'apprentissages « sur mesure » dans différents domaines, la difficulté à suivre un rythme collectif d'apprentissage, un manque d'autonomie nécessitant un renforcement de l'accompagnement, des *« angoisses à contenir »* par un projet de classe et un enseignant

spécialisé, une certaine « *immaturité* » nécessitant des exigences progressives et explicites. Le projet permettra de prendre le risque de nouveaux apprentissages dans le dispositif et en dehors, en inclusion. La dynamique d'inclusions collectives et individuelles fera l'objet d'une évaluation périodique, au moins annuelle, partagée notamment avec l'enseignant-référent qui garantira la logique de parcours.

- L'évolution des IME en Unités d'enseignement impulsera une dynamique de scolarités collectives en classes externalisées en établissement ordinaire et de scolarités individuelles partagées avec notamment des CLIS ou des ULIS. La garantie de l'optimisation du parcours de chacun est désormais assurée par l'enseignant-référent qui ne perdra pas de vue que la formation acquise dans les conditions les plus ordinaires sera la plus transférable, notamment lors de l'insertion professionnelle et sociale.

La réalité des chiffres est implacable : nous progressons en matière de scolarisation des jeunes handicapés. Mais que recouvre cette réalité ?

En 2005, on évaluait (comment ?) à 10 % le nombre de jeunes handicapés non scolarisés. Un des objectifs de la loi était de scolariser une partie de ces jeunes en faisant « *bouger les lignes* », c'est-à-dire en scolarisant davantage d'élèves des dispositifs collectifs d'inclusion en classe ordinaire, en scolarisant davantage d'élèves d'IME en CLIS et ULIS (notamment en créant délibérément un maillage d'ULIS) et en permettant ainsi aux IME de scolariser des élèves qui jusqu'alors ne bénéficiaient pas de scolarisation.

Qu'en est-il de la réalisation de cet objectif ? Nous n'en savons rien.

L'application systématique de l'inscription (active ou inactive) dans son école de référence aurait permis d'assurer le suivi essentiel pour mettre en exergue l'avancée de la loi. Pour l'heure, l'inscription dans l'établissement de référence pour des élèves scolarisés en IME ou non scolarisés reste marginale.

Il convient toutefois de souligner que notre école scolarise davantage d'élèves handicapés. Certes, de nouveaux élèves handicapés sont scolarisés dans les 1er et 2nd degrés, mais sont-ils de nouveaux élèves ou sont-ils des élèves « *nouvellement handicapés* » ?

A l'école maternelle, on observe plus d'élèves handicapés qui sont sans doute davantage scolarisés, même si cela reste à vérifier précisément. Toutefois la reconnaissance du handicap liée à la demande d'accompagnement par un auxiliaire de vie explique aussi une partie de l'évolution.

À l'école élémentaire, l'accompagnement par les auxiliaires de vie et le droit à compensation par le matériel adapté a permis au nombre d'élèves handicapés en scolarité individuelle de dépasser celui d'élèves handicapés en CLIS. Manifestement les lignes ont bougé pour toutes les problématiques de handicap : la scolarisation en milieu le plus ordinaire possible est priorisée grâce à la mise en oeuvre du droit à compensation mais aussi du principe d'accessibilité.

Dans le second degré, l'évolution est encore plus sensible. Et c'était bien un défi à relever : permettre à des élèves handicapés de poursuivre leur parcours de scolarisation dans le second degré. Or, c'est ici que l'analyse mérite d'être affinée. En effet, si le développement important des dispositifs collectifs ULIS a permis à davantage d'élèves handicapés d'être scolarisés dans le second degré, la reconnaissance des troubles spécifiques du langage comme handicap (notamment la dyslexie) entraîne la reconnaissance comme handicapés d'élèves qui étaient d'ores et déjà scolarisés ! Cette reconnaissance a ouvert le droit à compensation sous diverses formes : matériel adapté (ordinateur et logiciel), auxiliaire de vie, aménagement des examens.

En fin de compte, pour quels résultats toute cette énergie déployée depuis 2005 par les IEN, par les enseignants-référents, « *chevilles ouvrières* » de la mise en œuvre de la loi et aussi par les enseignants, spécialisés ou non, directeurs et chefs d'établissement ? Cette loi et cette énergie :

- ont fait évoluer le regard de la majorité des enseignants, des parents et des élèves : l'élève handicapé est d'abord élève avant d'être handicapé ;
- ont transformé un parcours d'obstacles en un parcours, certes jalonné de remises en question, mais un parcours le plus possible promotionnel ;
- permettent de rencontrer aujourd'hui des jeunes handicapés mentaux collégiens et lycéens, épanouis et dynamiques dans leur projet.

Toutefois l'effort doit se poursuivre pour soutenir, par le discours et la politique, les enjeux de cette loi porteuse d'un ambitieux projet de société prenant en compte tout un chacun avec sa part de vulnérabilité.

Cécile Legrand
IEN-ASH, DOUAI-59

Le socle commun des connaissances

Présentation du « socle »

Le socle commun de connaissances et de compétences est une disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005. Il désigne un ensemble de connaissances et de compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire pour poursuivre leur formation, construire leur avenir professionnel et réussir leur vie en société.

En liant les enjeux de la scolarité obligatoire aux impératifs de formation tout au long de la vie, à la construction de la personnalité et à la vie en société, le socle commun de connaissances et de compétences intègre l'ambition d'offrir à chacun les moyens de développer toutes ses facultés. Il permet de mettre en valeur toutes les formes d'intelligence et toutes les aptitudes.

Sa mise en place tient compte des recommandations du Haut Conseil de l'Éducation. Elle s'inscrit en même temps dans les orientations de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation : utilisant la terminologie européenne, les compétences sont ainsi conçues comme une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes à mettre en œuvre dans des situations concrètes.

Un ensemble de valeurs, de savoirs et de pratiques

Le décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi pour l'avenir de l'École organise le contenu du socle commun autour de sept grandes compétences qui définissent ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire : un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques.

Le socle commun fournit un principe d'organisation des enseignements en fondant les objectifs des programmes. Il est indissociable d'une exigence d'évaluation des acquis des élèves.

Sa déclinaison touche les écoles, les collèges et la voie professionnelle.

Principes

Un parcours jalonné d'étapes

L'évaluation de la maîtrise des connaissances et des compétences du socle commun prend des formes complémentaires.

Elle intervient d'abord tout au long de la scolarité. L'objectif est alors de faire le point sur les acquis des élèves, de prendre en compte les différents rythmes, de mettre en œuvre le cas échéant les dispositifs au service de la réussite (programme personnalisé de réussite éducative, accompagnement éducatif, étude surveillée, tutorat), de vérifier que tous ont accès au livre, à la culture, à Internet.

Elle intervient par ailleurs à différentes étapes, et tout particulièrement en fin de scolarité obligatoire, sous la forme d'un bilan, avec pour objectif de valider les acquis et de certifier un niveau de formation.

Une démarche collégiale et progressive

Cette évaluation liée au socle commun implique une démarche collective. Elle demande une réflexion sur les pratiques : analyse des points forts et des points faibles des élèves, détermination des aides à apporter, orientation du projet d'école ou du projet d'établissement, programmation de formations pour les enseignants. Elle se déroule selon des modalités propres à chaque catégorie d'enseignement.

De l'école élémentaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, quelle que soit la voie de formation de l'élève, des fiches d'attestation précisent l'acquisition progressive des connaissances et des compétences. Elles sont renseignées à trois paliers : fin de CE1, fin de CM2, fin de collège. Elles sont regroupées dans le livret personnel de compétences qui consigne les acquis et suit l'élève dans son parcours scolaire. L'objectif est de permettre tant aux familles qu'aux enseignants de vérifier la progression des élèves.

Évaluer et valider les acquis des élèves

L'évaluation permet d'apprécier les progrès de chaque élève dans l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences et de valider successivement chacun de ses paliers. Elle est progressive, de l'école au collège. Elle permet de prendre en compte les besoins des élèves. Un accompagnement adapté peut leur être proposé dans le cadre des dispositifs existants.

Examens

Diplôme national du brevet (DNB)

À compter de la session 2011, le diplôme national du brevet atteste la maîtrise du socle commun au palier 3.

Certificat de formation générale (CFG)

Le certificat de formation générale est rénové à partir de 2011 de façon à attester la maîtrise de compétences du socle commun au palier 2. Les élèves qui ne maîtrisent pas le socle commun à la fin de la scolarité obligatoire peuvent bénéficier d'un bilan personnalisé. C'est le cas notamment pour les élèves qui suivent des enseignements adaptés. Une attestation précisant les compétences qu'ils maîtrisent leur est ensuite délivrée. Elle peut être prise en compte dans l'obtention du certificat de formation générale. ■

et des compétences

Enjeux de l'exploitation du cadre du « socle commun » dans l'ASH

Le socle commun : un défi pour tout élève …

Le socle commun fait désormais partie du creuset républicain : chaque jeune scolarisé dans nos établissements français pourra témoigner de ce « portefeuille de compétences » (validé au palier 3 par le Diplôme National du Brevet) ou tendra à l'obtenir ! Ce sera le cas de nos élèves les plus en difficulté ou handicapés. Ainsi leur poursuite d'études après 16 ans au lycée professionnel ou en ULIS de lycée ou en Unité d'Enseignement d'IME continuera à exploiter le cadre de référence que constitue ce socle commun de compétences et de connaissances. Cette logique de parcours de formation générale sera garantie :

- pour les élèves handicapés, par la formalisation dans le Projet Personnalisé de Scolarisation des objectifs poursuivis référés à ce socle commun ;
- pour les élèves issus de SEGPA, par la passation au LP du document renseigné pour le CFG (items des paliers 2 et 3 du socle commun validés ou non), certificat désormais référé au socle commun.

Le cadre réglementaire a pris en compte cette évolution à travers les derniers textes parus en 2009 et en 2010 concernant la CLIS, l'ULIS, l'UE, la SEGPA et le CFG.

Le socle commun : un outil pour les enseignants spécialisés …

Les enseignants spécialisés s'emparent de ce nouveau cadre du socle commun qui constitue une référence normée notamment pour envisager le plus objectivement possible les inclusions de leurs élèves. Encore faut-il qu'ils s'approprient les grilles de référence publiées récemment.

Toutefois la validation d'une compétence prenant de nombreuses années pour ces élèves, cette démarche peut être démobilisatrice. La mise à plat de ce référentiel est alors nécessaire pour l'affiner et élaborer des grilles de construction de compétences révélatrices de la dynamique d'apprentissage de l'élève. Or ces grilles peuvent devenir outils d'implication de l'élève dans son projet d'apprentissage.

« Socle commun » et cadre européen

Le socle commun des connaissances et des compétences, disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 s'est imposé dans le paysage éducatif français.

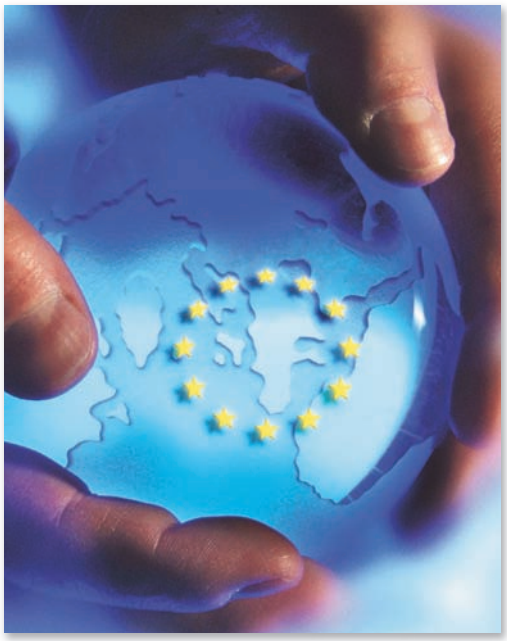
Les quelques repères suivants l'inscrivent dans une stratégie européenne.

Lisbonne, 23 et 24 mars 2000, le Conseil européen tient une réunion extraordinaire afin de définir pour l'Union un nouvel objectif stratégique pour renforcer l'emploi, la réforme économique et la cohésion sociale dans une économie fondée sur la connaissance.

Relevant la *« relation inverse niveau d'études/taux de chômage tendant à s'accentuer »*, il met en avant la nécessité de relever *« [le] niveau d'instruction [en Europe] à la sortie des études »*. Le Conseil estime alors que *« l'enseignement et la recherche doivent être mieux coordonnés à l'échelle européenne […] à travers la mise en réseau des programmes nationaux et communs de recherche. »*

Le 31 janvier 2001, parmi les cinq objectifs retenus, apparaît *« l'actualisation de la définition des compétences de base pour la société de la connaissance »* à côté de *« l'amélioration du niveau de l'éducation et de la formation en Europe »*, *« la facilitation et généralisation de l'accès à l'éducation et à la formation à tous les stades de la vie »*, *« l'ouverture de l'éducation et de la formation à l'environnement local, à l'Europe et au reste du monde »* et *« l'utilisation des ressources de façon optimale. »*

Le 10 novembre 2005 est publiée la *« recommandation du parlement européen sur les compétences clées pour l'éducation et la formation tout au long de la vie »*, sur laquelle s'appuie le Haut Conseil de l'Éducation dans son avis du 23 mars 2006 qui précède la publication du décret instituant le socle commun des connaissances et des compétences.



L'École du « socle » : de l'expérimentation aux intentions …

Philippe Couturaud, Inspecteur d'Académie D.S.D.E.N. du Morbihan, a décidé, en 2009 et 2010, de mettre en place un dispositif destiné à apporter une réponse au problème récurrent de l'entrée au collège des élèves aux compétences fragiles.

Le dispositif « École du Socle » doit permettre d'afficher sur un secteur géographique donné la continuité école/collège et la cohérence de l'enseignement dispensé à partir de l'élaboration d'un projet de secteur qui doit décliner un volet didactique, un volet pédagogique, un volet culturel et un volet éducatif.

L'organisation

- **Un pilotage autour du collège**

  En (se référant) aux Réseaux Ambitions Réussite, un comité de pilotage du réseau a été mis en place, réunissant le principal du collège, l'IEN de la circonscription et les directeurs d'école. Il élabore et met en œuvre le projet de secteur.

- **Des moyens pour faciliter la continuité**

  - Un enseignant du premier degré de la brigade de remplacement est positionné au collège. Il assure le suivi des apprentissages des élèves de 6è, en appui et en complémentarité des enseignants du collège et le remplacement des enseignants du 1er degré des écoles dans leur classe, afin qu'ils puissent assurer eux-mêmes le suivi des enseignements au collège.
  - Le RASED intervient de manière ponctuelle et ciblée en classe de 6è pour assurer le suivi spécialisé des élèves en grande difficulté déjà pris en charge en CM2.
  - Des heures prises sur les horaires dévolus à la concertation et à la formation continue des enseignants du premier degré sont consacrées à cette liaison.

Évaluation du dispositif après une année de mise en place sur deux secteurs de collège de la circonscription d'Auray, dans le Morbihan

- **Élèves aux compétences fragiles :**

  Force a été de constater que les élèves pour lesquels un pronostic défavorable avait été émis en début de classe de 6è ont pu rattraper en grande partie leur retard initial. Ces résultats sont dus à :

  - la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique des apprentissages basée sur la connaissance précise du niveau de maîtrise de chaque élève, dispositif pédagogique facilité par la présence du professeur des écoles basé au collège ;
  - la construction d'une culture commune 1er-2nd degrés à partir d'un travail collectif sur les programmations, le projet de secteur et la gestion de l'hétérogénéité.

- **Suivi des élèves**

  Des livrets de suivi permettant de situer le niveau précis de chaque élève ont été conjointement élaborés par les professeurs de cycle 3 et de 6è en français et en mathématiques. On passe ainsi d'une évaluation uniquement référée aux programmes à une évaluation positive qui ne prend en compte que la réussite des élèves, tout en affichant les attendus institutionnels. Certains professeurs de collège ont d'ailleurs abandonné la notation chiffrée pour ne garder que l'évaluation par compétence.

- **Continuité didactique**

  Le professeur des écoles basé au collège est un acteur privilégié de cette continuité qui s'est construite à partir du travail commun engagé autour de la déclinaison des compétences sur quatre années.

- **Projet de secteur**

  Les évaluations CM2 font l'objet d'une analyse commune. Tous les indicateurs des deux niveaux d'enseignement sont pris en compte dans l'élaboration du projet de secteur décliné en projet d'établissement et projet d'école, dans la perspective de la construction de ces cohérences didactique, pédagogique et éducative. Ce projet de secteur est présenté aux différents partenaires dans le cadre d'un Projet Éducatif Local.

Perspectives

- **Pour les directeurs d'école**

  La mise en place de ce dispositif pourrait permettre de répondre à la question du statut du directeur d'école. Un responsable 1er degré par secteur de collège (chef d'établissement ?) serait alors l'interlocuteur privilégié du principal de collège et des autorités académiques pour les questions administratives.

- **Pour les I.E.N.**

  L'évolution de la structure administrative liée à la mise en place d'un tel dispositif pourrait permettre un transfert de certaines charges vers les territoires concernés (remplacement, relations avec les élus et les parents d'élèves, préparation de la carte scolaire, etc.). Les I.E.N. reviendraient alors à des missions fondamentales de formation, d'inspection (y compris sur le premier cycle du collège), et d'accompagnement-conseil des principaux de collège dans le pilotage de cette organisation. Chaque I.E.N. étant alors en charge d'un certain nombre de secteurs de collège. Pourrait alors se développer un travail d'inspection-formation conjoint avec les I.P.R. ; travail commun sur les premier et second degrés.

Michel Guillery
IEN, AURAY-56

Mettre en œuvre le « socle commun » pour contribuer à la réduction des inégalités

L'École est confrontée à un défi majeur, celui de la réduction des inégalités sociales alors que plusieurs études récentes ont mis en évidence le caractère élitiste du système éducatif français fondé sur un principe méritocratique qui lie très fortement les destins scolaires aux origines sociales et au capital culturel des familles.

Dans ce contexte, le socle commun ouvre la voie à une profonde mutation de l'institution scolaire. Il ne se contente pas de formuler une ambition de formation et de réussite pour tous les élèves mais il fixe dans un texte de loi les conditions pour que cette ambition soit mise en œuvre :

- **des objectifs partagés** entre l'école et le collège afin que ces deux niveaux d'enseignement ne s'inscrivent plus dans une hiérarchie mais dans un continuum ;
- **des contenus scolaires** qui ne font plus référence exclusivement aux savoirs disciplinaires et qui présentent chaque discipline non comme une fin en soi mais comme un moyen de contribuer à l'acquisition de compétences ;
- **un projet éducatif** qui n'est pas centré exclusivement sur des savoirs académiques mais qui fait une place importante à la formation du citoyen tant à travers le partage des valeurs de la République qu'en s'inscrivant dans une perspective de formation tout au long de la vie ;
- **un engagement** à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour **que tous les enfants maîtrisent les compétences du socle** afin de lutter contre un échec scolaire trop important qui se traduit au mieux par une orientation vers l'enseignement professionnel et au pire par une sortie du système sans qualification.

Reste à se demander comment cette révolution est possible dans une institution fondée sur l'apologie de l'excellence et sur le règne de la compétition dans une complicité de fait entre la culture de beaucoup d'enseignants et les attentes de nombreux parents…

Conscients de ces difficultés, il nous appartient de prendre toute notre place dans ce mouvement pour avancer vers la construction d'une école plus juste. ■

« Socle commun » et Orientation …

Ou « tous faisaient de l'orientation sans le savoir »

Le monde du travail caractérisé aujourd'hui par l'imprévisibilité, a conduit les organisations internationales à préconiser un type d'éducation moins centré sur l'accumulation de connaissances et plus tourné vers l'amélioration des capacités à agir, à réagir et à s'adapter, conception qui privilégie les compétences générales *(littératie, numératie)* et tranversales *(« apprendre à apprendre »)* ainsi que la compétence à être *« entrepreneur de soi »*.

Le socle commun, et la démarche éducative en orientation, s'intègrent dans ce cadre de référence et dans les axes prioritaires définis par l'Europe pour doter les individus de la capacité à s'orienter tout au long de leur vie. Si la démarche éducative en orientation est inscrite au code de l'éducation de longue date, la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences a relancé sa dynamique.

Focalisée sur *« autonomie et esprit d'initiative »*, la démarche éducative en orientation se nourrit de nombre de compétences et connaissances qui s'édifient au travers des enseignements. *« Savoir rechercher et sélectionner les informations utiles »*, *« connaître le fonctionnement et le rôle de différents médias, mesurer et comprendre l'influence des médias et des réseaux de communication »*… sont des atouts essentiels lorsqu'il s'agit de s'informer pour son orientation.

La résolution du conseil de l'Europe a retenu comme méta-compétences clés pour l'orientation tout au long de la vie : savoir s'auto-évaluer, être capable de décrire ses compétences acquises dans le cadre de l'éducation formelle, informelle, et non formelle.

Elles s'incarnent dans le socle, sous la formulation : *« connaître son potentiel, savoir s'auto-évaluer. »* Cette vision formative de l'évaluation cherche à produire ce que les Canadiens considèrent comme *« une compétence clé de la gestion personnelle : bâtir et maintenir une image de soi positive. »* Ce qui est un vrai défi pour notre école est une exigence dans la perspective de l'Orientation tout au long de la vie ; c'est l'objet central de la démarche éducative en orientation et elle est au cœur du socle. ■

Les inspecteurs territoriaux et le « socle commun de connaissances et de compétences »

Un temps décriée comme une tentative d'imposer un « savoir minimum garanti » pour tous, le socle commun de connaissances et de compétences est désormais vécu comme une opportunité permettant à l'École de la République de garantir, enfin, à chacun de ses enfants un égal accès aux savoirs fondamentaux. Cet engagement fort, pris par les représentants de la nation à l'égard des usagers de l'« École du socle », les élèves et leurs familles, a valeur contractuelle. Il lie tous les acteurs au sein du système éducatif qui se trouvent désormais soumis à une obligation de résultats : « *Améliorer les acquis et les résultats des élèves à l'école et au collège.* »

Dans le nouveau contexte pédagogique créé par la mise en œuvre du « socle commun », les inspecteurs territoriaux ont un rôle déterminant à jouer :

- **d'une part, en matière d'animation, d'information et d'impulsion, pour assurer la promotion du socle commun**

Le « socle commun » s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Il faudra donc habituer à travailler ensemble le premier degré et le collège, dans une dynamique de réseau et, dans une logique de cycle. Au-delà des actions concrètes de liaison école-collège, il conviendra d'envisager la mise en place d'organes de liaison destinés à favoriser les échanges d'informations et la réflexion en commun sur des problématiques partagées et, progressivement, le rapprochement des cultures. D'ores et déjà, on devra s'interroger à propos de l'espace géographique le plus pertinent pour développer les actions communes : s'agira-t-il du bassin de formation ou du secteur de collège ?

Tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Il conviendra donc de ménager des ponts entre les disciplines et les programmes et de privilégier les approches transversales des connaissances et des compétences en respectant les rythmes d'apprentissage des élèves : chaque compétence constitutive du socle est la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, chaque discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

- **de l'autre, en matière de formation et d'inspection, pour assurer la régulation des pratiques des enseignants**

La mise en œuvre du « socle commun » offre un point d'appui important pour concrétiser les évolutions indispensables des pratiques des enseignants dans des domaines aussi divers que l'évaluation des compétences, l'individualisation et la personnalisation de l'enseignement, l'accompagnement et le suivi personnalisé des élèves, la mise en place de l'aide personnalisée. On se rend compte que l'avènement de l'«École du socle » fournit des opportunités intéressantes en matière de rénovation pédagogique et d'évolution du métier d'enseignant.

Après avoir mobilisé les équipes engagées sur le terrain, il conviendra de les aider, en leur proposant des formations adaptées qui facilitent leurs nécessaires évolutions.

Aujourd'hui, à défaut de pouvoir contraindre, nous devons savoir convaincre de l'intérêt et de la nécessité des changements attendus. C'est à ce prix que le concept émergeant d'«École du socle » pourra devenir une réalité au service de la réussite de chaque élève. ■

Le « socle » et l'enseignement professionnel

L'enseignement professionnel est donc concerné par sa mise en œuvre dans certains académies avec la classe de troisième de découverte professionnelle « 6 heures ». Dans ces classes, les enseignants des lycées professionnels mettent donc en œuvre le socle et renseignent le livret de compétences.

Est-ce à dire que l'implication des professeurs de lycée professionnel est réservée aux enseignants des classes accédant au brevet ? Une telle réforme ne doit-elle concernée qu'un si faible nombre ?

Nous devons par contre nous interroger sur la plus value pédagogique que pourrait constituer en aval l'utilisation du livret de compétences. En effet, la plupart des équipes pédagogiques ont mis en place depuis quelques années et l'avènement du baccalauréat professionnel en trois ans, un accueil personnalisé pendant lequel, outre un entretien de positionnement effectué, les compétences et connaissances susceptibles d'être acquises sont mesurées. La mise en place des modules, de l'accompagnement personnalisé et la constitution des groupes à effectif réduit sont réalisées en tenant compte des résultats constatés.

C'est là qu'une utilisation pertinente du livret de compétences du socle pourrait faciliter et améliorer ce travail de positionnement de l'élève.

Il suffirait seulement que le livret de compétences du socle parviennent dans les établissements professionnels dès la rentrée.

Les lycées professionnels ne sont pas directement impliqués dans la mise en place du socle commun. Par contre, celui-ci, au travers du suivi du livret de compétences peut devenir un véritable outil novateur au service de leur pédagogie.

Évaluer et certifier : l'exemple de la culture humaniste

À propos de la « Culture humaniste », le Groupe national de conception des programmes avait écrit dans le cadre de la préparation de cette loi : « *la culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité à la diversité des situations humaines, invite la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle.* »

Dans un continuum pédagogique recentré sur l'acquisition de savoirs scolaires et de connaissances instrumentales permettant d'acquérir des compétences, des savoir-faire, la culture humaniste constitue probablement une des dimensions les plus nobles de l'ambition éducative qu'assignent les programmes du premier et du second degrés.

Il s'agit bien de la formation de l'Homme. Il est question de la construction progressive du citoyen de demain, un citoyen éclairé,… À la fin du XVIII[e] siècle, on aurait parlé « d'honnête homme ».

Puisqu'il s'agit de culture, se pose immédiatement la question de la possibilité de vérifier, de mesurer ou plus exactement d'évaluer l'acquisition d'une culture.

Puisqu'il s'agit d'humanisme, apparaît également cette difficulté : comment embrasser complètement, en une définition simple, un concept aussi large aux limites aussi floues ?

Convenons que cette culture humaniste, enseignée ou plutôt approchée à l'école primaire comme au collège, convoque directement ou indirectement de nombreux domaines disciplinaires (peut-être tous).

Finalement, la difficulté principale que rencontrent les enseignants concerne le périmètre incertain des apprentissages à engager. Ce risque ou cette difficulté résiderait alors dans la constitution d'assemblages hétéroclites, peu cohérents et confinant au « fourre-tout » !

Pour l'élève, le travail attendu pourra porter sur des perceptions relevant de l'ordre du personnel, de l'intime, convoquant le sentiment voire l'intuition irraisonnée. Ce flou évoqué plus haut semble alors se renforcer.

Pour l'enseignant, la formation qu'il s'agit de dispenser s'adosse très fortement à sa culture personnelle, à ses goûts, à ses expériences comme à ses valeurs intrinsèques. Ceci pose évidemment un problème sérieux. Si un consensus moral, éthique, civique, esthétique et même religieux pouvait être envisagé au XVIII[e] voire au XIX[e] siècles, cet accord social (dont on peut d'ailleurs mettre en cause la réalité historique) n'existe assurément plus aujourd'hui et depuis longtemps quelle que soit la strate sociale à laquelle s'adresse l'enseignant.

Comme si ces écueils ne suffisaient pas, l'enjeu de l'enseignement d'une culture humaniste tel qu'énoncé dans le pilier 5 du socle commun ne peut se concevoir sans un lien fort avec l'apprentissage du vivre ensemble et l'appropriation de compétences civiques relevant du pilier 7. C'est cette septième compétence qui confère à l'enseignement d'une culture humaniste ses enjeux sociétaux donc son importance cruciale.

Finalement, il me semble que le travail attendu de nos enseignants porte sur la possibilité de l'impossible ou plutôt la faisabilité de l'infaisable !

Notre rôle d'inspecteur consiste donc à susciter des rencontres entre enseignants, à favoriser échanges et confrontations de pratiques… Le travail de nos enseignants, engagé ici et là dans les écoles comme au collège, me paraît encourageant pour peu que nous soyons en mesure de lui apporter plus de cohérence et de lisibilité. On peut raisonnablement imaginer que les activités conduites sous l'égide de la culture humaniste peuvent, sous certaines conditions, avoir un impact déterminant sur la restauration de l'estime de soi chez certains de nos élèves, les plus fragiles. On observe en effet une valorisation de savoirs ou acquis notionnels assez nouveaux en ce qu'ils sortent souvent du champ restreint et parfois étriqué des contenus scolaires traditionnels. Ce qui est à l'œuvre ici n'est pas une révolution pédagogique mais une rénovation progressive des pratiques enseignantes : « l'évaluation par compétences » qui s'est développée à l'école primaire comme elle commence à se mettre en œuvre au collège nous en offre une illustration assez probante dont nous ne mesurons peut-être pas l'ampleur et les conséquences. ■

> RENCONTRE

Missions des Inspecteurs : propositions du SI.EN

Suite à une demande réitérée du SI.EN, la Directrice Générale des Ressources Humaines a mis en place une série de rencontres intersyndicales dans le cadre de l'agenda social des inspecteurs. Après deux séances de « mise en route » en l'absence de la DGRH et où rien de sérieux n'a réellement été engagé, nous sommes convenus avec ses collaborateurs de travailler sur nos missions, nos revendications indiciaires et indemnitaires et nos conditions de travail.

Relevé des points abordés lors de la réunion du 5 mai 2011 et propositions relatives aux carrières

- Suppression de la clause de mobilité pour l'accès à la hors-classe, source d'iniquité de par les disparités académiques relevant de la manière d'apprécier la mobilité fonctionnelle. Il est à noter qu'il n'y a pas d'obligation de mobilité pour les IA-IPR.
- Concours de recrutement : demande d'une épreuve écrite d'admissibilité.
- Demande d'augmentation significative du régime indiciaire pour garantir l'attractivité du corps.
- Homogénéisation de la durée de passage entre les échelons à 2 ans et 3 mois (cf. IA-IPR).
- Demande réitérée d'un corps unique d'inspecteurs, condition indispensable d'amélioration du fonctionnement du système éducatif.
- Inégalité hommes / femmes soulignée (accès aux corps, promotion à la HC).
- Critères flous de la modulation de l'ICA, contraire à la volonté de développer le travail d'équipe. Qu'en sera-t-il de la « Prime de Fonction et de Résultats » dans ces conditions ? Comment définir le « F » ? ce qui renvoie à la question des missions. Comment apprécier les résultats ? le « R », eu égard à la diversité des missions (IEN 1er et 2nd degrés) et des territoires.
- Revalorisation de l'indemnité dite des 110 journées, taux non réévalué depuis 1990 et intégration de cette indemnité dans le régime indemnitaire global.

Missions des inspecteurs : proposition du SI.EN

Le questionnaire proposé par la DGRH sur nos missions nous a amenés à produire le texte suivant que nous avons communiqué et que nous entendons soumettre à tous nos adhérents.

Quelles que soient les données prises en compte, force est de constater que notre système éducatif ne permet pas de répondre aux attentes sociales :

- *Les performances scolaires ne progressent pas ;*
- *Les caractéristiques familiales et sociales constituent toujours un déterminant puissant de la réussite scolaire ;*
- *Les écarts entre les bons élèves et les élèves faibles sont très conséquents et augmentent d'une évaluation à l'autre…*

Face à ce constat, les objectifs nationaux fixés par le ministère de l'Éducation nationale sont certes pertinents, mais restent, hélas, sur un registre incantatoire :

- *Améliorer les résultats scolaires des élèves ;*
- *Diminuer le poids des déterminismes sociaux ;*
- *Réduire les écarts en améliorant les performances des élèves faibles ;*
- *Améliorer le climat des établissements scolaires par des pratiques pédagogiques plus coopératives que compétitives ;*
- *Améliorer l'image de soi des élèves fragiles ;*
- *Limiter les ruptures aux différents niveaux du système éducatif ;*
- *Installer une politique globale comprise et acceptée par tous : professionnels - parents - collectivités -élèves.*

… sont autant de pieuses intentions qui s'accommodent mal du régime sec auquel le service public d'Éducation est aujourd'hui contraint.

Pourtant, ces objectifs nationaux devraient pouvoir se décliner dans des projets académiques tenant compte des particularités locales. A cette fin, chaque recteur d'académie se devrait donc de promouvoir un projet académique, appuyé sur des indicateurs locaux dépassant les simples résultats aux évaluations nationales, décliné en termes d'objectifs, de moyens et de procédures d'évaluation. Ce projet académique serait dès lors le déterminant du Plan de Travail Académique des inspecteurs du 1er et du 2nd degrés.

C'est sur la base de territoires divers relevant de normes administratives générales (départements, communes, etc.), de références spécifiques au champ éducatif

(circonscription, secteur d'établissement), ou encore de facteurs socio-économiques (bassin d'emploi, regroupements d'intérêts) que doit être analysé le fonctionnement du système éducatif et que doivent être fixés les objectifs à atteindre.

Le PTA et le territoire amènent, négociée avec eux, la définition de la lettre de mission des inspecteurs et des moyens dont celui-ci doit disposer pour réaliser les attentes institutionnelles déterminées dans le cadre d'une contractualisation fonctionnelle. Guidés par leur lettre de mission et forts de leur connaissance du terrain, les inspecteurs des différentes spécialités, intervenant aux différents niveaux de l'enseignement, construisent collégialement, et en liaison avec les chefs d'établissement (personnels de direction dans le second degré, directeurs dans le premier) et les acteurs locaux, le projet du territoire donné.

Cette orientation revendiquée par le SI.EN est bien sûr assez éloignée de ce que nous constatons aujourd'hui sur le terrain. En effet, les lettres de mission sont individuelles, construites sur quelques indicateurs de réussite scolaire des élèves, sans réelle prise en compte des caractéristiques sociales et humaines du territoire de l'intéressé.

Elles sont généralement imposées, alors qu'elles devraient être établies à partir d'un diagnostic partagé, d'un projet académique réfléchi et d'un PTA négocié. Au lieu de mettre en évidence la cohérence du travail mené par les inspecteurs du 1er et du 2nd degrés avec les chefs d'établissement et les acteurs locaux en valorisant le travail collégial des corps d'encadrement, les lettres de missions correspondent généralement à un catalogue d'intentions, négligeant imprudemment les spécificités territoriales.

Ce travail collégial serait pourtant la condition sine qua non pour concevoir et mettre en œuvre une politique éducative territorialisée qui prendrait explicitement en compte l'amélioration des résultats des élèves. Il conviendrait à cet égard de renforcer tout particulièrement le suivi des élèves en difficulté, ce qui pourrait être facilité par les échanges réguliers entre les personnels d'encadrement. Aujourd'hui, la quasi-totalité des informations relatives à l'histoire scolaire des élèves s'évanouit au fil du temps. Ceci est particulièrement flagrant au moment des ruptures structurelles qui jalonnent le cursus scolaire. Que ce soit au moment du passage de l'école maternelle à l'élémentaire, plus encore du CM2 au collège, et de la même manière lors des orientations vers diverses voies professionnelles, le parcours scolaire des élèves se vit sous la forme des ruptures successives, alors même que le législateur évoque la continuité éducative.

Toutes les expériences menées en ce domaine montrent pourtant la supériorité des modèles basés sur cette continuité. Hélas, ces tentatives, pour intéressantes qu'elles soient, ne sont qu'éphémères puisqu'elles ne sont basées que sur la bonne volonté et la compétence d'acteurs, sans que ne s'exprime jamais la volonté des décideurs politiques pour valoriser et pérenniser des pratiques reconnues comme efficientes.

Le socle commun pourrait constituer une base pertinente pour installer durablement une organisation du système éducatif plus respectueuse des besoins des élèves et plus ambitieuse en matière d'équité sociale. C'est à cette fin que notre syndicat revendique la mise en place d'un corps unique d'inspection au sein duquel des acteurs aux missions diversifiées mais complémentaires pourraient conjuguer leurs compétences au service des enseignants, et ainsi, in fine, des élèves.

L'établissement du socle commun, entité fonctionnelle dont la structure organisationnelle pourrait être variable selon les caractéristiques locales, constitue dans cette perspective une solution qui retient notre attention. Pour révéler toutes ses potentialités, il conviendrait que soit affirmée la nécessité de garantir un continuum éducatif visant à faciliter la prise en charge des difficultés spécifiques rencontrées par les élèves les plus fragiles. La prise en charge de ces derniers pourrait être envisagée dès le début du CM2 (et à cet effet le PPRE serait une unité structurante des plus utiles) et gagnerait à se poursuivre au moins jusqu'à la fin de la 6e. Cette approche impliquerait bien sûr des échanges réguliers, aussi bien entre les corps d'encadrement impliqués qu'entre les enseignants des deux degrés.

Une fois encore, il nous faut admettre que ce ne sont pas des demi-mesures qui auront la moindre chance de produire les effets attendus ; si les responsables politiques veulent vraiment que soient atteints les objectifs qu'ils énoncent, ils doivent accepter simultanément l'idée selon laquelle les recettes éculées qui ont fait preuve de leur inefficacité ne pourront jamais constituer des solutions pertinentes pour demain ; seules des réformes structurelles ambitieuses pourront servir une ambition scolaire portée par une exigence sociale.

Etre ou paraître ? Une nouvelle fois le choix s'impose. Espérons qu'aujourd'hui ce soit bien l'intérêt des élèves et celui de leur avenir social qui orientent les décisions politiques. Il ne serait pas acceptable qu'une nouvelle fois la défense partisane des acquis dérisoires d'une minorité, obstinément arc-boutée sur ses prétentions identitaires, prenne le pas sur la justice et le progrès social auxquels chacun a droit s'il faut en croire la déclaration universelle des droits de l'homme…

Revalorisation de l'indemnité des 110 journées pour les IEN du 1er degré

Faisant le constat que cette indemnité attribuée aux inspecteurs chargés de circonscription du 1er degré n'avait pas été revalorisée depuis 1990 et qu'étant défiscalisée elle ne peut nous faire bénéficier de la retraite additionnelle, nous avons soumis l'argumentaire suivant et exigé sa revalorisation et son intégration dans un régime indemnitaire unique.

Les calculs suivants s'appuient sur les données de l'INSEE

En 1990 cette indemnité était de 1.760 F par mois soit 21.120 F annuels. Elle est aujourd'hui de 3.219,70 €, ce qui correspond au passage du franc à l'euro sans aucune revalorisation.

Les calculs de l'INSEE *« permettent de convertir, sur la période 1910-2010, une somme d'argent d'une année donnée en une somme équivalente lors d'une autre année, en corrigeant l'inflation observée entre les deux années.*

Le tableau suivant permet de traduire en euros actuels des valeurs exprimées en francs ou en euros du passé ».

Coefficient de transformation du Franc (FF) d'une année en Euros 2010 (€)

1 FRANC (FF) DE L'ANNÉE	VAUT EN EUROS 2010 (€)
2000	0,18069
1990	0,21409

La valeur en euros du franc de 1990 étant de 0,21409 €, le montant défiscalisé de l'indemnité représente 4.521,50 €.

Si l'on prend en compte un niveau moyen de fiscalisation chez les inspecteurs de l'ordre de 18%, le montant « fiscalisé » de l'indemnité dite des « **110 journées** » devrait s'élever à 5.335€ au lieu de 3.219,70 €.

L'indemnité de charge administrative pour les inspecteurs du 1er degré varie aujourd'hui de 5.405€ à 7.135€.

Le cumul des régimes indemnitaires avec indemnité unique et identique pour les 1er et 2nd degrés devrait donc se situer entre 10.740 € et 12.470 €, sachant que cela représente une modulation de 16 %. Si le ministre tient à maintenir une modulation du régime indemnitaire de 35 % comme actuellement, le maximum passerait à 14.000€.

Le tableau ci-dessous récapitule l'écart entre la situation actuelle et la demande de revalorisation que nous avons soumise à la DGRH.

1er degré

	MINI	MAXI
Actuel	8.624,70 €	10.354,70 €
Objectif	10.740 €	12.470 €
Ecart	2.115,30 €	2.115,30 €
Modulation	16,1 %	16,1 %
Si modulation à 35 %	10.740 €	14.000 €

2nd degré

	MINI	MAXI
Actuel	8.000 €	11.000 €
Objectif	10.740 €	12.470 €
Ecart	2.740 €	1.470 €
Modulation	16,1 %	16,1 %
Si modulation à 35 %	10.740 €	14.000 €

La revalorisation de l'indemnité des 110 journées et son intégration dans le régime indemnitaire global est particulièrement importante et urgente quand on sait que la retraite additionnelle prend en compte l'ICA mais pas les « **110 journées** ».

Michel Volckcrick
michel.volckcrick@sien-unsa-education.org

Conditions de travail et frais de déplacement

À propos des conditions de travail des Inspecteurs

Les inspecteurs éprouvent une exaspération que justifie le traitement parfois méprisant qui leur est réservé notamment en ce qui concerne le regroupement du siège des inspections et surtout le défraiement de leurs déplacements professionnels.

Le regroupement du siège des circonscriptions pose de singuliers problèmes

Nous avons souvent eu l'occasion d'indiquer que nous ne nous opposions pas, sur le principe, à ces opérations quand celles-ci sont porteuses de sens ou de gains d'efficience pour le service public. Ce que nous critiquons, dans l'application rigide et étriquée de la règle de 12 m² par agent, c'est la brutalité de la prise des mesures dans certaines académies. Ce que nous regrettons, c'est le défaut de concertation et la non-prise en compte de nos propositions ! Pour le **SIEN-UNSA Éducation**, l'Inspection de l'Éducation nationale demeure un échelon de pilotage (ou de gouvernance) caractérisé par sa proximité des différents partenaires et interlocuteurs concernés par la conduite de son action ! Nous soulignons également que souvent, les regroupements d'inspections, tels qu'ils sont envisagés, induisent pour tous les personnels, un accroissement sensible de frais de déplacement qui ne font l'objet d'aucune prise en change.

À propos du défraiement des déplacements

Ils sont probablement les seuls fonctionnaires chargés d'une mission d'encadrement et qui, bien que contraints à une itinérance inhérente à leurs fonctions, n'ont pas accès à un véhicule mis à disposition par l'administration. Ceci alors même que cette solution pourrait s'avérer économiquement viable !

Que dire également de cette réglementation humiliante qui les contraint à solliciter l'autorisation d'offrir leur véhicule familial à l'administration ?

Effectivement, il s'agit bien d'offrir ce véhicule ! Comment comprendre en effet cette incohérence de l'État ? Envisageons la situation d'un inspecteur qui circule dans un véhicule de 6 chevaux fiscaux. Il s'agit d'un véhicule modeste et pas d'une luxueuse limousine ! Cet inspecteur parcourt 5001 km dans l'exercice de ses missions. L'administration fiscale reconnaît, dans le cadre des frais réels, une dépense à compenser à hauteur de 2.800 € alors que l'Éducation nationale, à raison de 0,32 € par km, limite son évaluation à 1.600 € soit un delta entre l'évaluation de l'Administration fiscale et celle de l'Éducation nationale de 1.200 € Comment un tel écart peut-il se justifier ? Ceci alors que, pour faire des économies sur les frais de transport, nos collègues deviennent régulièrement les chauffeurs-livreurs bénévoles de l'institution scolaire !

La comparaison avec le traitement réservé par les autres ministères aux corps d'encadrement intermédiaires et supérieurs est particulièrement éloquente. Comment ne pas y voir une nouvelle forme de mépris ?

Si des solutions satisfaisantes ne sont pas promptement mises en œuvre, l'exaspération de nos collègues qui s'alourdit chaque jour davantage, nous conduira, dès la rentrée prochaine, à lancer un mot d'ordre novateur, fortement médiatisé, dont nous sommes absolument convaincus qu'il mobilisera toute la profession, ceci dans le premier degré comme dans le second.

Franck Montuelle
franck.montuelle@sien-unsa-education.org

Le SNIA-IPR rejoint l'UNSA Éducation

Le **SNIA-IPR**, après consultation de l'ensemble de ses adhérents, a décidé de rejoindre la **fédération UNSA Éducation** : 92% des votants ont approuvé l'adhésion du syndicat majoritaire des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux à l'**UNSA Éducation**. Le **SNIA-IPR** se réjouit d'intégrer une fédération dont la diversité et les complémentarités, dans tous les champs de l'éducation, sont une force. Il se propose, aux côtés des autres syndicats de la fédération, d'apporter sa réflexion, ses propositions, son expertise sur le système éducatif et les défis auxquels il est confronté.

L'**UNSA Éducation** accueille avec beaucoup de satisfaction ce nouveau syndicat qui représente 62% des voix aux dernières élections professionnelles. Le **SNIA-IPR**, après ratification des instances fédérales, deviendra le 22e syndicat de la fédération. Cette adhésion montre que la conception syndicale réformiste de l'**UNSA Éducation** comme sa volonté de défendre le service public d'éducation et d'accentuer sa démocratisation est attractive.

Patrick Gonthier
Secrétaire général de l'**UNSA Éducation**

Roger Keime
Président du **SNIA-IPR**

Réforme des retraites : Bilan et perspectives ...

Le 27 octobre 2010, la majorité a mis un terme à une avancée sociale considérable : la possibilité de partir à la retraite à 60 ans. Une mesure votée il y a 28 ans et que l'actuel président de la République s'était engagé à ne pas toucher, lorsqu'il battait campagne en 2007. La mobilisation citoyenne remarquable tant par sa durée que par son ampleur - elle aura rassemblé plusieurs millions de personnes sur six manifestations ou grèves - n'aura rien changé.

Avant d'esquisser un bilan de six mois de lutte syndicale unitaire intense on rappellera que :

- l'opinion publique a rejeté massivement le projet de loi à hauteur de 70% ;
- Que cette loi a été perçue comme injuste puisqu'elle touche particulièrement les salariés les plus défavorisés (carrières longues et pénibles), les femmes (carrières incomplètes, temps partiel,…) ;
- Que cette loi a été contestée sur son caractère d'iniquité flagrante (l'essentiel de son financement [80%] repose sur le travail alors que les revenus financiers ne sont concernés qu'à hauteur de 20%) ;
- la réforme n'engage que le court terme puisque son financement pérenne est loin d'être assuré et qu'un nouveau débat verra le jour courant 2013.

Un bilan contrasté

L'engagement syndical ayant été considérable, on peut concevoir raisonnablement de l'amertume lorsque l'on observe les résultats obtenus. Peut-on pour autant déprécier les actions entreprises et conclure qu'elles n'ont compté pour rien dans ce qui a pu être sauvegardé ?

On se rappellera qu'avant les vacances d'été 2010, le groupe majoritaire à l'Assemblée nationale entendait créer une caisse de retraite pour la Fonction publique, ce qui revenait à faire disparaître le Code des pensions et participait, du même coup, au démantèlement du statut de la Fonction publique. Dans le même élan, il militait pour que le calcul de la pension référât aux 25 meilleures années, sans s'interdire d'y inclure une part de capitalisation.

Les syndicats de la Fonction publique, la FGR-FP, par leur ténacité sur le front du refus ont contraint le gouvernement à maintenir :

- le système de retraite par répartition ;
- la règle des 6 derniers mois d'activité dans le calcul de la pension ;
- l'inscription des retraites de la Fonction publique dans le budget de l'Etat. La pension reste un traitement continu au sortir de la carrière administrative, une sorte de « salaire d'inactivité » prolongeant celui d'activité ce qui justifie qu'il soit payé par le Trésor et non par une caisse de retraite.
- les conditions d'attribution de la pension de réversion.

La lutte syndicale aura donc été « payante » même si la réforme que nous avons combattue s'applique.

Quelques perspectives aujourd'hui

On aura bien compris que cette réforme participe d'une stratégie de remise en cause du modèle social français, issu du Conseil national de la Résistance et privilégiant des services publics accessibles à tous, une sécurité sociale où chacun est soigné selon ses besoins après avoir participé selon ses moyens, la solidarité.

Ces principes fondateurs sont l'objet d'attaques réitérées et il convient même aujourd'hui d'y ajouter le projet pour la prise en charge de la dépendance dont on peut craindre qu'il soit fait appel à l'assurance individuelle obligatoire.

Il est même question d'une APA « optionnelle » avec recours sur succession.

On peut donc légitimement s'attendre, dans le prolongement des mobilisations antérieures, à participer aux actions pour que notre société change.

Des retraites décentes, des soins accessibles à tous, des services publics renforcés, une prise en charge des personnes âgées, une réduction des inégalités sont des questions qui concernent actifs et retraités, qui représentent des enjeux vitaux pour l'avenir.

La lutte n'est pas terminée, l'engagement syndical reste plus que jamais à l'ordre du jour.

en savoir plus

Votre contact pour mieux vous informer :

Jean-Claude Quemin
Représentant des retraités au Bureau national
jean-claude.quemin@sien-unsa-education.org

La perte de discernement : une nouvelle maladie professionnelle ?

À l'heure de la retraite où tout un chacun peut enfin s'adonner à ses passions, l'un de nos éminents collègues continue de développer ses réflexions personnelles sur le système éducatif et les changements qu'il faudrait y apporter.

Des propos récents ont toutefois alerté un certain nombre d'inspecteurs qui seraient, selon lui, victimes d'une maladie dont les effets semblent s'être généralisés.

C'est pour en savoir plus que je me suis rendu... à la Faculté de Médecine où avait lieu précisément l'une de ses interventions. J'allais enfin comprendre la cause et les effets de cet étrange virus et qui sait, pouvoir peut-être fabriquer des « anti-corps ».

Hélas, l'intervention fut principalement centrée sur le soutien que notre collègue apportait aux enseignants « en résistance », très présents dans la salle, et à quelques propositions, au demeurant intéressantes, sur la construction des connaissances ou encore l'aide personnalisée.

Mais, last but not least, le mot ultime fut enfin consacré à ses collègues inspecteurs, victimes ou coupables (?) de s'adonner sans réserve au « pilotage par les résultats » : la maladie avait enfin un nom !

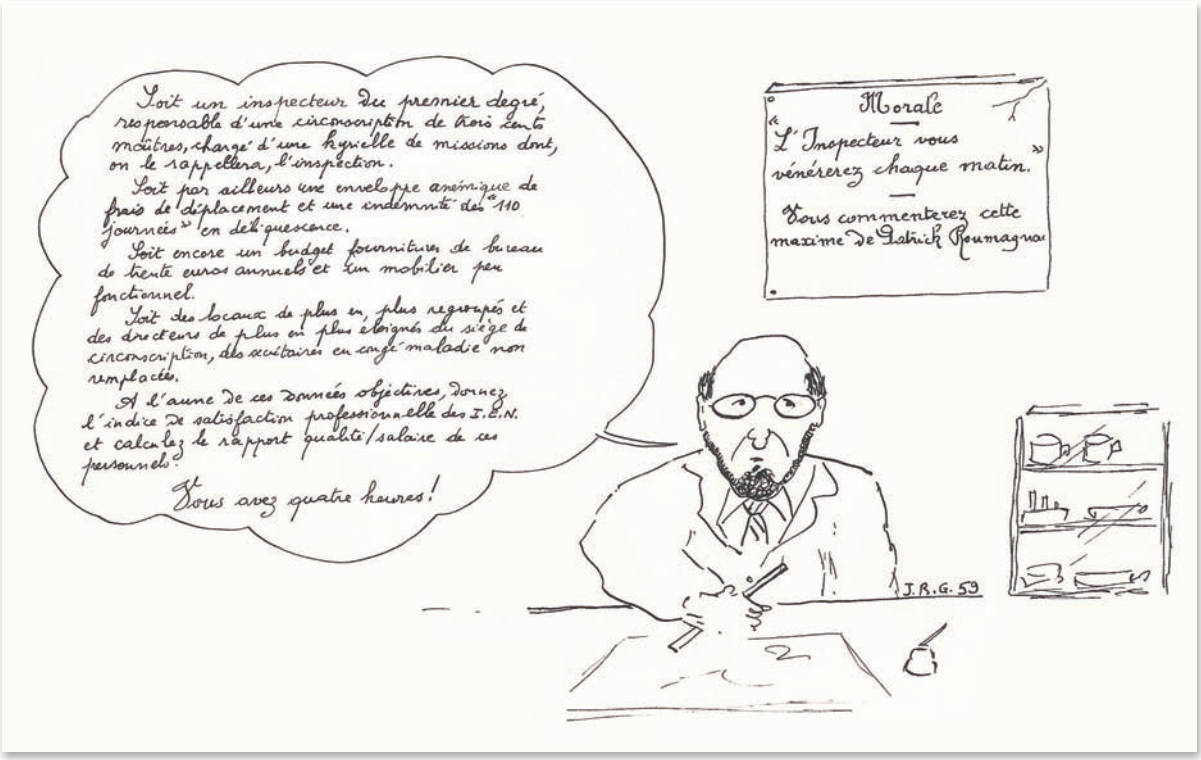
Il y a à peine quatre ans, ce même collègue, lorsqu'il était en activité et représentant syndical, avait pourtant subi les foudres d'un ministre féru de lecture, lors d'une émission de télé-réalité, en affirmant que les inspecteurs exerçaient leur activité professionnelle avec discernement. Que s'est-il donc passé depuis ? L'addiction aux chiffres, médianes et autres courbes de toute nature aurait-elle émoussé à ce point notre faculté de jugement ?

Est-il permis d'émettre une autre hypothèse ? Sa nouvelle position d'inspecteur honoraire aurait-elle éloigné notre collègue d'une juste perception de nos capacités intellectuelles ?

Je partis en tout cas de l'amphithéâtre de la Faculté de Médecine enfin mieux renseigné et encore plus vigilant désormais sur les signes avant-coureurs de la perte de sens… de l'humour.

Bernard Achddou
bernard.achddou@sien-unsa-education.org

Une mise en examen …



CASDEN, la banque de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture

CASDEN Banque Populaire - 77424 Marne-la-Vallée cedex 2 - Société Anonyme Coopérative de Banque Populaire à capital variable
Siret n° 784 275 778 00842 - RCS Meaux. AVANCE TEMPETE - Crédit photo : Christophe Boulze

casden
BANQUE POPULAIRE

La CASDEN affirme ses valeurs d'entraide et de solidarité et vous donne la possibilité de réaliser vos projets dans les meilleures conditions.
Partager avec vous une relation de confiance, à la CASDEN c'est une priorité.

BANQUE POPULAIRE

REJOIGNEZ-NOUS SUR WWW.CASDEN.FR OU CONTACTEZ-NOUS AU 0826 824 400 (0,15 € TTC/min en France métropolitaine)
L'offre CASDEN est également disponible dans le Réseau Banque Populaire.