124 avril 2012

REVUE TRIMESTRIELLE DU SI.EN - UNSA ÉDUCATION

L'inspection

RÉALITÉS & PROSPECTIVE

Les propositions du SI.EN pour un système éducatif plus juste et plus efficace

NOTRE **MÉTIER** | 5
Quelle laïcité pour le XXIe siècle ?

LE **DOSSIER** | 8
Les propositions du SI.EN pour un système éducatif plus juste et plus efficace

VIE **SYNDICALE** | 18
Conseil Supérieur de l'Éducation : avis de tempête !

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

CPPAP N° 0516 S 07856

mgen.fr

A la MGEN, nous protégeons chaque jour 3,5 millions de personnes. Pour nous, la solidarité est essentielle. Ainsi, quand les dépenses de santé des uns sont peu élevées, tous ceux qui en ont le plus besoin peuvent bénéficier d'une meilleure prise en charge. C'est cela, être la référence solidaire !

"L'essentiel pour nous ? Etre bien protégés tout en concourant à la santé des autres. Bien plus qu'une mutuelle la référence solidaire !"

MGEN

MUTUELLE SANTÉ • PRÉVOYANCE • DÉPENDANCE • RETRAITE

MGEN, Mutuelle Générale de l'Education nationale, n°775 685 399, MGEN Vie, n°441 922 002, MGEN Filia, n°440 363 588, mutuelles soumises aux dispositions du livre II du code de la Mutualité - MGEN Action sanitaire et sociale, n°441 921 913, MGEN Centres de santé, n°477 901 714, mutuelles soumises aux dispositions du livre III du code de la Mutualité.

Photos : © Jean-Pierre Salle - 15425

SOMMAIRE 124

ÉDITORIAL | 3
Il est plus que temps de reconstruire une école réellement démocratique

NOTRE **MÉTIER** | 5
Travail, mérite et compétition … | 5
Quelle laïcité pour le XXIe siècle ? | 6

LE **DOSSIER** | 10
Les propositions du SI.EN pour un système éducatif plus juste et plus efficace | 8
Les **5 priorités** de l'UNSA Éducation | 9
Reposer la question du collège unique | 10
« Devoirs du soir », 60 ans d'hypocrisie et de discrimination sociale | 12
Évaluer des enseignements : un exemple d'observation croisée en langues | 14
L'orientation tout au long de la vie | 16
La formation des enseignants au service de l'égalité scolaire | 17

VIE **SYNDICALE** | 18
Le dispositif « ECLAIR » | 18
Conseil Supérieur de l'Éducation : avis de tempête ! | 18
Mépris du dialogue social dans l'académie de Lille : l'impasse ! | 19
Remboursement des frais d'hébergement | 19

Directeur de la publication : **Patrick Roumagnac**
Directeur de la rédaction : **Michel Volckcrick**
Photo couverture © **Jean-Louis Destot**
Réalisation : Yellowstone - design.fr
Impression : **Compédit Beauregard**

CCPAP : **0516 S 07856**
ISSN : 1251-2028

4 numéros + numéro spécial
« l'Inspection, Réalités & Prospective - 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 €

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

« Il est plus que temps de reconstruire une école réellement démocratique »

Après cinq années particulièrement dévastatrices pour le service public d'éducation, la campagne présidentielle aura été l'occasion de mettre l'enseignement sur le devant de la scène médiatique. Nous devrions sans doute nous réjouir de cette apparente préoccupation des principaux candidats, malheureusement les débats nous laissent perplexes. Au-delà des querelles de chiffres et des grandes déclarations de principe, nous aurions aimé entendre des propositions plus concrètes affirmant plus clairement la centration sur les moyens et stratégies en mesure d'améliorer la maîtrise du socle commun pour tous les jeunes.

Si nous ne pouvons que nous accorder sur les objectifs ambitieux fixés par la loi, force est de reconnaître que nous aurions bien besoin de déclinaisons pragmatiques pour les atteindre ! La nécessaire continuité entre premier et second degré constitue aux yeux de chacun une condition indispensable. Ce beau principe étant posé, comment sera-t-il mis en œuvre dans la pratique quotidienne des personnels et, pour ce qui nous concerne particulièrement, des corps d'encadrement ?

L'établissement du socle - comme le modèle des dispositifs ECLAIR - peut certainement apporter une première concrétisation. Il conviendra toutefois de tirer au plus vite des enseignements sur l'efficacité de ces approches. Il faudra aussi repérer avec soin les dérives possibles et rompre avec le fantasme de la différenciation interindividuelle des acteurs au sein de ces structures. Nous affirmons avec véhémence que la « rémunération au mérite » est génératrice de dysfonctionnements majeurs, en sus des problèmes éthiques que pose une telle mesure dans un système éducatif prônant par ailleurs l'intérêt du travail en équipe.

Le **SI.EN** apportera son soutien à toute politique respectueuse des valeurs fondatrices de notre École ; a contrario, il s'opposera fermement à toutes les mesures renforçant l'iniquité sociale. Sous couvert de réalisme économique, ces dernières années ont été marquées par des orientations mettant à mal l'idée même de solidarité et d'aide à ceux qui en ont le plus besoin. Maquillage de chiffres et manipulations idéologiques ont caractérisé la période qui vient de s'écouler. Les dégâts sont sévères au sein du système éducatif et il ne suffira pas de remettre en place quelques postes pour redonner confiance aux acteurs de l'enseignement. C'est une véritable refondation qui est attendue aujourd'hui ; elle ne pourra être réalisée dans une dynamique de demi-mesures… Elle impose aussi des actions concrètes et notre organisation propose aujourd'hui des pistes pour la réflexion et l'action.

Nous engageons tous les inspecteurs de toutes spécialités et de tous horizons à s'emparer de ces pistes, non pour les accepter sans autre forme de procès, mais pour nourrir le débat syndical autour de l'éducation. Gageons que, débarrassé des scories de la politique politicienne, ce débat riche et nourri sera en mesure de compter pour l'avenir de la société éducative que nous appelons de nos vœux.

Pour le Bureau national,

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

REPÈRES AGENDA

JANVIER

9
Rencontre avec l'équipe de campagne du candidat socialiste à l'élection présidentielle : V. PEILLON, B. JULLIARD.
> (P. ROUMAGNAC - Y. DESTOT, F. BOUGAULT)

UNSA Éducation / Exécutif fédéral
> (P. ROUMAGNAC)

Rencontre avec l'**IG chargée de mission sur l'*Enseignement des langues vivantes***
> (P. ROUMAGNAC)

17
Rencontre avec J.-M. FOURGOUS, Député-Maire (UMP) d'Elancourt, sur l'***École numérique***
> (P. ROUMAGNAC)

17 - 18
Commission exécutive FGR-FP > (J.-C. QUEMIN)

19
CSE > (P. ROUMAGNAC)

21
Réunion de la section académique de Orléans-Tours
> (P. ROUMAGNAC)

FÉVRIER

1
UNSA Éducation / Groupes de travail sur :
- Organisation et fonctionnement des académies
- Evaluation

> (F. BOUGAULT - Y. DESTOT - F. MONTUELLE)

7 - 8
SI.EN - Bureau national

10
Rencontre avec M. Jean ETIENNE, Inspecteur Général
> (P. ROUMAGNAC, Y. DESTOT, F. BOUGAULT, F. MONTUELLE)

13
UNSA Éducation / Exécutif fédéral
> (F. BOUGAULT)

MARS

8
Rencontre avec M. Philippe CLAUS, Inspecteur Général, Doyen du groupe Enseignement primaire
> (P. ROUMAGNAC)

12
UNSA Éducation / Exécutif fédéral
> (F. BOUGAULT)

13
Réunion des syndicats affiliés à la FGR-FP
> (J.-C. QUEMIN)

Rencontre fédérale avec B. JULLIARD.
> (Présence de P. ROUMAGNAC dans la délégation)

14
MEN - Commission spécialisée Ecoles
> (P. ROUMAGNAC)

15
CTMEN - Entre autres, examen des textes sur l'**Évaluation des enseignants**
> (P. ROUMAGNAC)

22
Conseil supérieur de l'Education
> (P. ROUMAGNAC)

28 > 30
Congrès de l'UNSA Éducation à Angers

AVRIL

2
MEN - Commission spécialisée Ecoles
> (P. ROUMAGNAC)

3
SI.EN - Réunion des secrétaires généraux adjoints

11
Conseil supérieur de l'Education
> (P. ROUMAGNAC)

Travail, mérite et compétition …

… comment l'École se situe par rapport à ces « valeurs »

En ces temps de campagne électorale, ce titre évoque un message politique mettant en avant les « valeurs de bon sens » qui vont nous permettre de sortir de la crise… et on imagine facilement que ce message pourrait aussi s'adresser à l'École accusée de ne pas remplir sa mission. Il n'est donc pas inutile de se demander comment l'École se situe par rapport à ces principes, comment elle les prend en compte et quels sont les effets produits.

Le travail

S'il est bien un terme qui caractérise l'École, c'est le mot « travail » … et comme cela ne suffit pas, on en rajoute même en donnant du travail à la maison ! L'activité de l'École s'appelle le travail scolaire, et ce qui est attendu d'un élève c'est principalement qu'il « travaille bien », autant pour le maître qui juge son travail que pour les parents qui mesurent souvent la « valeur » de leur enfant à la qualité de son travail scolaire. Or, on constate que l'enfant qui « ne travaille pas bien » est considéré souvent comme un enfant qui ne travaille pas suffisamment (il est trop lent, il n'a pas appris sa leçon, il ne se concentre pas sur son travail), ce qui justifie qu'on lui donne des exercices supplémentaires, sans doute pour bien ancrer dans son esprit la nécessité de travailler plus ! Il est vrai que cette approche quantitative évite alors de se poser la délicate question du processus d'apprentissage et de tomber inexorablement dans un pédagogisme débridé !

On voit que l'École ne peut certainement pas être suspectée de négliger la « valeur travail » et qu'elle en abuse au contraire d'une façon qui ne peut que renforcer les inégalités des élèves :

- d'une part, en donnant une importance excessive au jugement porté sur le travail des élèves au détriment de sa mission fondamentale d'aide aux apprentissages ;
- d'autre part, en donnant du travail à la maison, ce qui ne peut profiter qu'à ceux qui bénéficient d'un environnement familial favorable.

Le mérite

C'est une dimension essentielle du mythe d'une École républicaine censée promouvoir des élites issues de toutes les catégories sociales. S'il n'est pas certain que l'ascenseur social ait un jour existé autrement que sous forme homéopathique, ce n'est pourtant pas la faute de l'École qui a toujours fait du mérite une vertu cardinale au service d'un système pyramidal profondément élitiste… Tout est fait à l'École pour identifier et valoriser ceux qui réussissent mieux que les autres et on est même allé jusqu'à créer des « internats d'excellence » pour les meilleurs élèves des quartiers défavorisés. Le mérite est présent de manière permanente dans la vie quotidienne d'une classe sous des formes certes moins visibles qu'à l'époque des classements et des distributions de prix, mais de manière plus insidieuse permettant aux meilleurs élèves de se forger dans l'institution scolaire un statut de privilégié. La difficulté observée à supprimer la notation est symptomatique de ce fonctionnement méritocratique qui ressent viscéralement le besoin précoce d'estampiller la réussite et ne laisse aucune chance à ceux qui éprouvent des difficultés à entrer dans la culture de l'École.

La compétition

Contrairement au mérite dont elle est pourtant le corollaire, la compétition n'est pas revendiquée par l'École. Elle est pourtant présente de manière évidente dans la forme essentiellement individuelle des activités scolaires qui privilégient l'effort personnel plutôt que le travail collectif. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les efforts faits par les enseignants pour interdire aux élèves de « copier » et de voir à quel point les meilleurs élèves sont le plus souvent soucieux de ne pas partager leur savoir avec les autres… Cette forme de compétition n'a pourtant pas les vertus stimulantes qu'on pourrait en attendre car elle contribue en fait à renforcer les inégalités en réduisant les échanges entre les élèves. Les résultats des évaluations internationales montrent d'ailleurs que les pays qui ont les meilleures performances sont ceux qui mettent l'accent sur la coopération entre les élèves.

Si l'on pense que l'École a une mission de réduction des inégalités, alors il faut absolument cesser de croire au mythe du travail et de la compétition. Il ne faut plus juger les élèves sur leur niveau de performance mais sur leurs progrès et considérer que la coopération est non seulement une composante essentielle des processus d'apprentissage mais une valeur fondamentale de l'éducation. ■

Quelle laïcité pour le XXIè siècle ?

Beaucoup d'inspecteurs, d'enseignants et de partenaires du service public de l'Education sont (ou se disent) attachés à la laïcité, conscients cependant qu'elle traverse une crise. Au-delà des luttes qu'il mène et des combats qu'il engage, le SI.EN-UNSA Éducation ne peut se détourner d'une réflexion de fond sur notre société. A l'heure actuelle, on ne supporte plus que des mécanismes purement institutionnels conditionnent directement et explicitement des comportements individuels. Si la laïcité est réduite à sa dimension institutionnelle, elle est littéralement insupportable pour l'époque, en ce qu'elle prétend imposer à l'individu un mode d'être. On lui préfère aujourd'hui la « tolérance », dont les implications institutionnelles sont nulles, et qui appartient au registre des comportements individuels.

Cette notion extrêmement complexe nous oblige à penser dans un même mouvement le fondamental, l'universel, le particulier et l'individuel. En effet, plus qu'une notion, plus qu'une idée, la laïcité est un principe dont les domaines d'application sont nombreux et étroitement liés les uns aux autres.

La laïcité comme principe philosophique

Le principe de laïcité pourrait être défini comme l'affirmation que la première identité de l'Homme est son appartenance à l'espèce humaine ; c'est, par conséquent, l'affirmation que toutes les autres appartenances (à une famille, à une ethnie, à une culture, à un groupe religieux, à un parti, etc.) sont secondes et ne peuvent en droit supplanter la première. Or, la structure de la personnalité humaine est faite de plusieurs strates d'identité (familiale, communautaire, locale, nationale, culturelle, religieuse, etc.) qui s'ajoutent les unes aux autres. Potentiellement, **la laïcité peut donc entrer en conflit avec les appartenances identitaires qu'elle relègue au second rang, mais elle est aussi la protection de l'individu contre toutes les pressions**, y compris celle de l'Etat.

A partir de là découle la conception d'un droit à la fois universel et proprement humain (les Droits de l'Homme) qui a lentement émergé et n'en est qu'à ses prémices si on le considère sous l'angle de sa légitimité et de son application. Mais réactualiser la laïcité dans notre monde contemporain, est-ce donc la lier aux Droits de l'Homme, qui ne prendraient tout leur sens que dans une perspective laïque ? N'est-ce pas prendre le risque de la dissoudre dans un ensemble trop vaste au sein duquel elle perdrait son identité ?

La laïcité comme principe politique, l'exception française

La composante politique du principe de laïcité le définit comme un des moyens pour une société donnée de permettre la coexistence pacifique de ses différentes composantes idéologiques et religieuses. Ce moyen s'appuie sur la suprématie de l'individu citoyen, membre de la communauté nationale, sur l'individu et sur la séparation institutionnelle de la sphère publique et de la sphère du privé.

La laïcité française a été secrétée par la présence en France d'une religion majoritaire et longtemps hégémonique, à prétention universelle et refusant aux autres religions le droit d'exister, et par la dimension cléricale de cette religion - la monarchie inspirée du Droit divin marquera profondément l'histoire des hommes. Mais sans doute aussi par le fait que la civilisation française est une civilisation de métissage. L'histoire de la France, c'est l'histoire continue des invasions, des immigrations, des mélanges, des assimilations, à peine entrecoupés d'épisodes de repli, de xénophobie quelquefois meurtrière, de guerre à l'étranger. Dans la situation française, on peut donc avancer que **la laïcité doit assurer dans la période contemporaine la fonction d'unification nationale que la religion remplissait avant la période révolutionnaire.** La République française a construit son identité sur une conception large de la laïcité directement liée à cette affirmation à vocation universelle : « *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances* » [Art. 2 de la Constitution de 1958].

A la fin du 19è siècle, cette laïcité « à la française » a bénéficié d'un consensus social suffisant pour s'imposer, poussée par la croyance positiviste et humaniste d'un certain mouvement de l'histoire. Ce consensus social a évolué mais la laïcité peut constituer une valeur fondamentale s'il s'agit d'une laïcité dite « ouverte », garante du maintien pacifique du pluralisme démocratique et non s'il s'agit d'une laïcité conquérante s'identifiant à l'anticléricalisme ou à l'anti-religion. La laïcité n'est pas simple neutralité face aux différents discours qu'elle rencontre et elle doit s'expliciter elle-même pour continuer à vivre. **La laïcité politique est donc, comme la démocratie elle-même, une construction politique permanente** ; il s'agit plus d'un objectif que d'un État, et ses formes instituées (laïcité du système éducatif notamment) ne suffisent pas à la faire vivre, à la faire comprendre et à en expliciter les fondements.

La laïcité comme éthique, comportement et vertu

La laïcité implique des comportements chez l'individu qui en partage - plus ou moins explicitement -

les fondements. Elle équivaut alors à une éthique de vie qui suppose la volonté d'inscrire son comportement en référence à des valeurs explicitées collectivement. Force est de constater que le sentiment d'un concept de laïcité dépassé s'enracine aussi dans l'individualisme induit par le chacun-pour-soi ambiant.

Cette laïcité comportementale ne doit pas être située seulement en rapport aux croyances religieuses, mais doit être envisagée plus largement dans les domaines de l'opinion, des convictions, pour autant qu'elles aient une incidence sociale ou politique. Il s'agit ici d'une laïcité de conviction, qu'il ne faut pas opposer à la laïcité politique et à ses formes institutionnelles. Mais il ne faut pas non plus les confondre : le respect des règles déontologiques de la Fonction publique (par exemple), n'implique pas nécessairement l'adhésion à l'idéologie ou à la « culture laïque ». En ce sens, la laïcité ne s'oppose pas à la croyance religieuse, au fait d'avoir des opinions propres, des convictions.

L'époque semble préférer le mot « tolérance » qui désigne une attitude consistant à admettre un état de fait. Mais peut-être faut-il voir la différence essentielle dans le fait que la notion de tolérance n'a pas de portée institutionnelle, au contraire du principe de laïcité. Pour approcher de la signification du terme « laïcité », appliquée au comportement de l'individu, il faudrait plutôt composer les notions de tolérance et de solidarité : cette dernière notion apporte d'une part une dimension collective, d'autre part une dimension concrète à la tolérance. Mais c'est précisément parce que la « laïcité » est devenue la devise d'un camp dans des combats encore inachevés que seules deux solutions existent : éliminer « laïcité » au profit de « tolérance » ou bien récupérer le concept au prix d'un « renouvellement » ou d'une « ouverture ».

La laïcité comme principe d'éducation

Il nous faudrait approfondir cette question consistant à savoir si la laïcité peut faire l'objet d'un apprentissage, ce qu'il faudrait apprendre et quelles seraient les conditions de cet apprentissage. Il nous faudrait aussi développer ce que serait la différence entre une éducation à la laïcité et une éducation aux droits de l'Homme, à supposer qu'il y en ait une ! Mais la laïcité se vit, comment donc aider les enseignants à faire vivre cette laïcité aux enfants ? De mon point de vue d'inspecteur, une éducation à la laïcité pourrait passer par l'invention permanente d'un « savoir-vivre ensemble » respectueux de la limite entre le domaine privé et le domaine public. Elle s'opposerait donc à une démarche où des adultes imposeraient aux enfants et aux jeunes, aux élèves, des réponses toutes faites à des problèmes qui n'existent pas. Une manière d'aborder la question de la laïcité en éducation peut être de s'interroger sur les comportements de prosélytisme et de militantisme. Le prosélytisme est du côté du mystère, du dogme, de l'autorité, alors que le militantisme se conçoit lui-même plutôt comme étant du côté de la raison, et manifeste le souci de faire apparaître des valeurs de référence. En ce sens, la laïcité appellerait donc la rencontre des convictions pour éviter l'affrontement des certitudes... Il reste tout de même que, porté sur la tête, autour au cou ou sur la poitrine, le signe de la conviction ressemble comme un jumeau au signe de la certitude et ce signe ne signifie rien en lui-même sur sa relation avec celui qui l'arbore.

Famille et laïcité

L'idée de « famille laïque » peut apparaître comme problématique et interroge l'Institution scolaire au plus profond de ses projets. On voit mal au nom de quoi interdire aux familles - par exemple - de donner à leurs enfants une éducation religieuse tant que celle-ci reste compatible avec les droits de l'homme communément reconnus. Si la famille - éducatrice de fait - est considérée dans sa dimension privée, elle est bien le lieu où l'enfant fait l'apprentissage du particularisme de la sphère privée. Toutefois, la famille peut être aussi le lieu de l'apprentissage du respect de l'autre, un lieu de respect des apports culturels qui vont la transformer et qui peuvent modifier « l'héritage familial ». En ce sens, la famille devrait certainement inciter à l'ouverture vers d'autres cultures.

Conclusion

L'attitude laïque ne devrait pas être figée dans l'intellectualisme, dans l'abstrait des mots ou le prêche moralisateur. Elle doit aussi évoquer les comportements qu'elle inspire, la convivialité, l'amitié, l'affection, la joie de vivre avec les autres, l'attention chaleureuse pour les autres, l'enthousiasme, la fraternité, « l'être-avec » et non pas « l'être-au-dessus »...

L'inspecteur de l'Éducation nationale pourrait formuler pour les enseignants dont il a la charge des visions du monde et des représentations de la mission de l'École qui soient à la fois différentes de celles du passé et compréhensibles. Ce principe de laïcité, dans son essence, est d'avant-garde pour le monde contemporain autant que pour l'École. Il recouvre une position avancée vers l'utopie qui consiste à faire vivre dans la concorde la diversité des êtres humains, dont on sait que l'intelligence peut être méchante.

Si le monde est en difficulté à cet égard, c'est sans aucun doute plutôt par manque que par excès de laïcité. ■

> PROPOSITIONS

Les propositions du SI.EN pour un système éducatif plus juste et plus efficace

La politique éducative, la carte scolaire, la formation, l'évaluation …

Comme la société au sein de laquelle il fonctionne, le système éducatif Français traverse une crise inédite. L'incapacité de l'École à gommer les inégalités sociales n'est pas nouvelle, mais elle s'est considérablement aggravée pendant les cinq dernières années. Des retraits d'emploi massifs opérés sans discernement se sont conjugués à l'application brutale d'une politique éducative inspirée par les thèses ultra-libérales débouchant sur la déstabilisation des réseaux du service public d'éducation. La mise en concurrence des établissements scolaires, associée à la mise à mal de la carte scolaire, n'est qu'une illustration très incomplète de cette politique aveugle qui hypothèque l'avenir de nos enfants en compromettant les chances françaises de surmonter les défis européens et mondiaux.

Conscients des enjeux de cette situation, les inspecteurs du SI.EN-UNSA Éducation sont prêts, pour faire reculer la ségrégation et l'injustice qui caractérisent actuellement le système éducatif français, à impulser des réformes qui iraient dans le sens de l'amélioration du système.

> NOS PROPOSITIONS

Politique éducative

- effacer ruptures et discontinuités du parcours scolaire des élèves en donnant ses chances à une authentique « école du socle » ;
- mettre en œuvre le réseau des établissements du socle dans un territoire de cohérence pilotée collégialement par les inspecteurs avec les chefs d'établissement ;
- concevoir un pilotage partagé impliquant, dans des formes de collégialité, les personnels relevant des trois échelons école, collège, lycée ;
- adapter la logique de BOP (LOLF) à l'apparition progressive de l'école du socle et permettre une porosité dans la gestion des moyens humains et financiers en concevant des « BOP du socle » ;
- personnaliser les parcours de formation, notamment par la modularisation et la certification par unités ;
- développer toutes les passerelles et accueillir dans les établissements des publics sous différents statuts (apprentissage, formation continue) ;
- donner le libre choix d'orientation aux élèves et aux familles, et pour cela mettre en place l'accompagnement nécessaire par des équipes éducatives formées aux questions complexes de l'orientation ;
- mettre en œuvre « le portefeuille orientation-formation » prévu par la loi de 2009 et qui accompagnera le jeune tout au long de son parcours.

Politique de carte scolaire

- faire émerger une unité territoriale plus pertinente : le bassin de formation et d'emploi ;
- offrir aux élèves, pour faciliter l'insertion, des passerelles entre les différentes voies de formation, afin de favoriser la poursuite d'études, la réussite des élèves et l'individualisation des parcours ;
- faire de la carte des formations un outil d'équité territoriale et donc :
  - réintroduire une véritable mixité sociale par un pilotage de la carte scolaire évitant la ghettoïsation de certains établissements ;
  - supprimer les droits à dérogation pour l'affectation des élèves, sauf pour des situations très particulières ;
  - supprimer les internats d'excellence pour quelques élèves et les remplacer par des internats de réussite éducative respectant les principes de mixité sociale.
- mutualiser les expertises et les compétences des personnels pour définir des projets de bassin en cohérence avec le projet académique et le cadre national ;
- gérer plus efficacement et en proximité les personnels au sein de l'unité bassin ;
- définir le bassin comme l'échelon pertinent du dialogue avec les élus, les collectivités territoriales et les usagers et partenaires du système éducatif ;
- imaginer de nouvelles organisations territoriales cohérentes avec la mise en œuvre de l'école du socle.

Formation

- dans le contexte éducatif européen, proposer une vraie formation des personnels enseignants aux métiers de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ;
- conforter une formation universitaire théorique et professionnelle de haut niveau, associée à une formation pratique sur le terrain ;
- améliorer l'entrée dans le métier en développant l'accompagnement à la prise de fonctions par une formation continuée au cours des premières années d'exercice ;
- permettre une formation professionnelle de qualité tout au long de la carrière dont une partie importante pourrait être rendue obligatoire. ;
- renforcer à cet égard le rôle d'impulsion des corps d'inspection, en lien avec les personnels de direction du premier et du second degré.

Évaluation

- conforter la mission des corps d'inspection en ce qui concerne l'évaluation des enseignements, des pratiques éducatives et des parcours scolaires, l'évaluation des personnels enseignants et l'évaluation externe des établissements ;
- l'évaluation des personnels enseignants doit être réformée pour plus d'efficacité, en intégrant les dimensions didactiques, pédagogiques, et transversales ;
- l'évaluation des enseignants doit rester la résultante de deux évaluations conjointes des corps d'inspection et des chefs d'établissement, afin que toutes les composantes du métier soient intégrées dans le processus. Les enseignants doivent être mieux impliqués dans un processus d'évaluation qui se doit d'être formatif et facteur de progrès pour le système éducatif.

Rendre l'école plus juste

- veiller à la nature des travaux scolaires accomplis à la maison afin d'éviter qu'ils ne deviennent inducteurs des plus profondes inégalités ;
- développer un service public gratuit de l'accompagnement scolaire et de l'aide personnalisée mis en place avant et/ou après la classe ;
- réduire massivement le doublement et affecter les économies réalisées à l'aide aux élèves en difficulté ;
- restaurer les RASED et recruter dans le second degré des conseillers d'orientation psychologues en nombre suffisant, et ne plus recourir à des prestataires externes dont les compétences ne sont pas garanties ;
- passer à une évaluation exclusive des élèves par compétence en supprimant les notes à l'école primaire et au collège. ■

Les 5 priorités de l'UNSA Éducation

*La **fédération UNSA Éducation** présente cinq priorités pour l'éducation à l'occasion du débat public qui s'ouvre avant l'élection présidentielle et les élections législatives qui suivront.*

1 Refonder une éducation publique ambitieuse en termes d'efficacité et de justice sociale

Faire le choix d'une école inclusive, c'est faire le choix d'une école concrètement organisée pour accueillir et conduire vers la réussite tous les élèves ; c'est faire le choix d'une éducation dans laquelle les contenus, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des élèves.

Le socle commun est inscrit dans la loi depuis 2005. Son acquisition par l'ensemble d'une classe d'âge est un enjeu démocratique majeur et la Nation doit y consacrer tous les moyens nécessaires en investissant dans une éducation fondamentale de qualité pour tous. Réviser les contenus d'enseignement, mettre l'évaluation au service des apprentissages, revoir l'organisation du temps et du travail des élèves, exploiter d'autres moyens pédagogiques que le cours magistral sont quelques-unes des pistes à suivre.

Assurer la qualification et l'insertion professionnelle de tous les jeunes en mettant fin aux sorties sans qualification et en instaurant une véritable continuité du lycée aux formations supérieures.

La prévention, l'accompagnement et le suivi des élèves ou des familles rencontrant des difficultés appellent des réponses diversifiées, au sein des établissements comme dans le cadre de structures spécialisées.

2 Mettre en œuvre de réels projets de territoire

L'éducation doit être abordée dans sa globalité à l'échelle du territoire pour assurer une cohérence éducative entre les acteurs concernés, dans le respect des missions et des responsabilités de chacun. Cette cohérence passe par l'élaboration en commun de véritables projets éducatifs de territoire qui impliquent les services de l'État, les collectivités territoriales, le monde associatif et les parents.

L'autonomie des EPLE a pour but l'amélioration du fonctionnement du système éducatif par une meilleure utilisation des compétences et des initiatives au plus près des réalités locales. Elle n'est ni l'indépendance ni la mise en concurrence des établissements les uns avec les autres. Concernant les écoles, au-delà des relations fonctionnelles entre communes et directeurs d'école, la cohérence des politiques éducatives implique un dialogue approfondi et régulier avec les autorités académiques.

3 Investir pour l'avenir passe par l'enseignement supérieur et la recherche

La fédération **UNSA Éducation** est attachée à une conception de l'autonomie fondée sur des instances décisionnelles démocratiques et transparentes ainsi qu'au principe de collégialité. Le libre accès de tous les bacheliers à l'Université doit être garanti. Le dynamisme en matière de recherche, qu'il s'agisse de recherche fondamentale ou de recherche appliquée, conditionne largement les capacités de réaction des différents secteurs de l'économie. Il faut à la fois promouvoir l'innovation scientifique et récuser une logique exclusivement financière ou marchande.

4 Former les personnels tout au long de la vie

L'ensemble des personnels, quel que soit leur statut, doit pouvoir accéder à l'éducation-formation tout au long de la vie. La formation initiale professionnelle des enseignants et personnels d'éducation doit être reconstruite et se concevoir comme un continuum. Les contenus des concours, actuellement exclusivement centrés sur les aspects disciplinaires, doivent s'adosser au référentiel de compétences, conduisant ainsi à une modification profonde des contenus de master.

La transformation nécessaire du système éducatif implique un effort massif en matière de formation professionnelle continue des enseignants. Le rôle et l'apport des mouvements pédagogiques et des associations complémentaires de l'enseignement public en la matière doivent être reconnus.

5 Valoriser et développer l'éducation non formelle

Pour la fédération **UNSA Éducation**, l'éducation est un acte global et partagé. Cette approche globale et complémentaire de l'éducation est la seule capable d'assurer les conditions pour « faire société » tous ensemble dans le respect des valeurs de la laïcité. L'émancipation individuelle et collective, l'épanouissement de chacun, la perception sensible du monde, la capacité à connaître et comprendre le fonctionnement de notre société sont autant d'enjeux qui relèvent de l'éducation au sens large. Cette approche de l'éducation au sens large est avant tout une manière de partager et de vivre les valeurs d'humanisme et de laïcité au quotidien.

Reposer la question du collège unique

Peut-on exiger que tous les élèves maîtrisent toutes les compétences attendues à la sortie de l'école primaire ?

En cette période électorale majeure, la question du collège unique est de nouveau posée. Certains candidats le dénoncent et sont prêts à le remettre en question en envoyant, sans aucun scrupule, les élèves en difficulté en apprentissage dès 14 ans. Les autres candidats qui cherchent à le maintenir avancent comme seul argument qu'il n'est pas normal de compter 15% « d'illettrés » à l'entrée au collège et qu'il est primordial que tous les élèves sortent de l'école primaire en sachant lire-écrire-compter.

De là, bien entendu, est mis en avant le problème des moyens accordés à l'école primaire qu'il faut impérativement augmenter. Certes, on sait qu'un élève d'école élémentaire coûte moins cher en France que dans les pays de l'OCDE, que le taux d'encadrement y est un des plus défavorables et que la situation est exactement inverse pour le collège et plus encore pour le lycée (sans parler des classes préparatoires aux grandes écoles dont le coût exorbitant concerne en très grande majorité des élèves favorisés). Et les mesures de réduction de moyens qui ont affecté ces dernières années, de la même façon, premier et second degrés n'ont pas arrangé les choses.

Tout cela est vrai. Mais les performances peu satisfaisantes des élèves français de 15 ans à l'enquête PISA de 2009 ne résultent pas de la diminution récente des moyens affectés à l'école primaire. Ils sont peut-être le corollaire de moyens insuffisants mais cela n'explique pas tout. Les moyens ne peuvent à eux seuls expliquer que les inégalités sociales se traduisent de façon aussi dramatique par des inégalités scolaires. Si cette relation existe dans tous les pays, elle est particulièrement forte chez nous. Et cela ne va pas en s'améliorant.

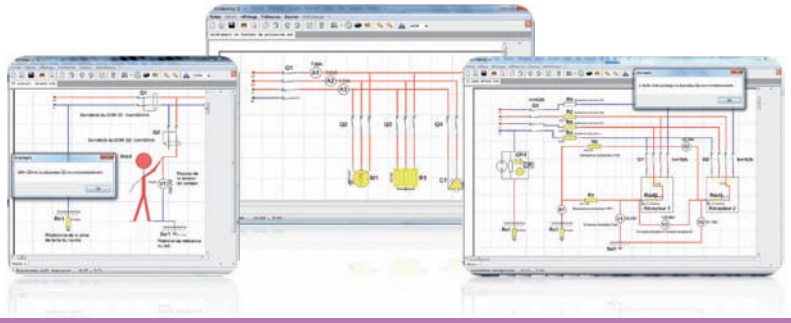
Plutôt que d'envisager de sortir du système scolaire des élèves en difficulté de 14 ans pour les envoyer en apprentissage, en considérant qu'ils ne sont pas faits pour les études, peut-être pourrait-on s'interroger sur l'adaptation du collège à ces élèves ? Il est d'ailleurs curieux d'entendre les mêmes (responsables politiques, journalistes, éducateurs, parents) affirmer qu'il est difficile pour un jeune de 18 ans de choisir la filière dans laquelle il va s'engager à l'université et demander à des élèves de 14 ans en échec scolaire de se déterminer pour un métier précis sans, le plus souvent, avoir d'idées sur la réalité de ce métier.

Il est donc temps de sortir de ce discours commun qui consiste à exiger de l'école primaire qu'elle obtienne des résultats hors de portée. Dans les temps « glorieux » de l'avant-collège unique, seuls 20 à 25% des élèves entraient au collège (Cours complémentaire - CEG - CES), les autres poursuivaient tant bien que mal pour passer un certificat d'études, qu'ils n'obtenaient pas tous, malgré 30 heures de cours hebdomadaires auxquelles il fallait ajouter 5 heures d'études surveillées obligatoires mais payantes.

Il est temps de sortir de ce discours qui parle d'illettrisme pour des élèves qui sont encore en apprentissage. Sauf rare exception, les élèves déchiffrent correctement, mais la vitesse de lecture de certains n'est pas suffisante pour leur permettre d'accéder à la compréhension. Et tout dépend bien évidemment de la complexité du texte et de ce que l'on entend par « compréhension ». À l'école on a toujours su apprendre à déchiffrer, on n'apprend pas encore à comprendre. Ne parlons pas de l'orthographe qui a traumatisé des générations d'élèves - à tel point que bon nombre d'adultes n'osent toujours pas écrire de peur de faire des « fautes » - et dont l'enseignement, malgré le Bled, manuel le plus vendu de tous les temps, n'a jamais prouvé son efficacité.

Certes, l'efficacité de l'école primaire peut être améliorée pour peu que les moyens existent et que la formation des enseignants soit revue, mais la pédagogie (mot tabou en France) du collège doit être repensée et une autre formation professionnelle des enseignants doit être dispensée Il n'est pas anormal que des certifiés de lettres modernes soient « au clair » sur l'apprentissage de la lecture, que des certifiés de mathématiques sachent comment se construisent les concepts de quantité et de mesure ou que des certifiés de biologie connaissent les représentations de leurs élèves pour construire leurs apprentissages.

Etre enseignant ce n'est pas transmettre un savoir, c'est construire un apprentissage, c'est faire en sorte que chaque heure de cours constitue un bénéfice pour chaque élève. L'exigence des 10 compétences de l'enseignant est à réaffirmer. Ce n'est pas le principe du collège unique qu'il faut remettre en question : c'est son organisation, et ce sont ses pratiques qu'il faut remettre en cause afin qu'il soit efficace pour tous les élèves. Ce n'est pas l'élève qui doit s'adapter au collège, c'est au collège et à son équipe éducative de s'adapter à chacun.



SCHEMAPLIC © ZI 1.5

Logiciel de conception et de simulation de schémas électriques

15 ans d'expérience :
+ de 2000
établissements équipés !

NOUVEAUTES !

- **Conception et simulation de tous les schémas de liaison à la terre**
  un environnement proche de la réalité !
- **Tout pour favoriser la sécurité des biens et des personnes**
  Réglage du différentiel et des résistances de terre, simulation PE et du bonhomme, gestion des contacts directs et indirects.
- **Bibliothèque de composants simulables enrichie**
  variateurs, résistances de terre et de neutre, différentiel réglable, …
- **Médiathèque complète**
  permettant d'associer à chaque composant photos, fiches pédagogiques, animations flash, vidéos.
- **Impression des photos des composants utilisés**

Pour plus d'informations ou pour télécharger :

- La version intégrale (Démonstration limitée dans le temps)
- La fiche descriptive de l'ensemble des fonctionnalités
- Des exemples de schémas de liaison à la terre

Rendez-vous sur **www.fitec.fr/schemaplic-zi.html**

CONTACT : Yvan HUITRIC – Chef de projet Schémaplic© Zi
Email : y_huitric@fitec.fr – Tél. : 01 55 70 80 90

« Devoirs du soir », 60 ans d'hypocrisie et de discrimination sociale

Point n'est besoin de prendre l'air surpris, notre école est discriminante, le système éducatif français n'est plus aujourd'hui celui de l'égalité des chances et de l'ascenseur social. S'appuyant sur l'effet comparatif de PISA, les dernières analyses confirment une fois encore que d'autres systèmes scolaires - pas forcément laïques par ailleurs - apparaissent plus égalitaires, plus soucieux de compenser les dérives sociales.

On peut donc en conclure que le fait n'est pas inhérent à l'École en tant que telle, mais bel et bien l'effet de « bonnes » ou de « mauvaises » pratiques. Toute la question est de savoir lesquelles.

À ce jour, personne ne conteste que le milieu socio-professionnel des parents est l'un des tout premiers facteurs de réussite scolaire : à l'inverse, cela signifie aussi qu'en France, le milieu socio-professionnel des parents pèse sur l'échec scolaire. Il s'agit bien de discrimination sociale. Il s'agit alors de s'interroger sur les causes. Si l'on fait le compte de celles ou ceux qui veulent inverser la tendance, il y a de quoi s'indigner.

La circulaire du 29 décembre 56 interdisait pourtant explicitement les devoirs écrits et précisait le contenu des études du soir. Abrogée en 1994, cette circulaire est remplacée par une autre qui pose le principe des études dirigées, pendant le temps scolaire, assurées par l'enseignant de la classe. Entre temps, les études du soir encadrées par des instituteurs ont été remplacées par des centres de loisirs ou accueils-garderies, pris en charge le plus souvent par des associations ou des services municipaux. Il subsiste un savant distinguo entre devoir du soir, « travail oral » et leçons à apprendre. Qu'attend-on d'un travail oral dans un milieu défavorisé où le lexique et la communication sont lacunaires ? Qu'attend-on d'une leçon à apprendre pour un enfant qui devra attendre bien tard le retour d'un parent susceptible de l'aider ?

C'est bien là une double hypocrisie à dénoncer, l'hypocrisie de textes officiels qui n'ont pas eu le courage politique d'aller jusqu'au bout en 1956, ni de se remettre à jour en 1994 ; l'hypocrisie de ceux qui sont censés mettre les textes en œuvre et qui ne les ont que peu pris en compte, alimentant ainsi l'injustice sociale et la discrimination.

Les élèves de sixième croulent sous les heures de travail personnel, et à l'école élémentaire, sans même se donner la peine de vérifier combien de temps les enfants vont réellement y passer, on justifie la pratique des devoirs du soir par la nécessité de se préparer … au collège, ou de répondre à la demande des parents, grands pourvoyeurs d'inégalités comme chacun sait. Dès le CP, on motive par la nécessité de donner aux parents la possibilité de voir ce que fait leur enfant dans la journée et l'opportunité de partager ainsi avec lui un temps privilégié. Comme si en rentrant du travail, on pouvait être frais, patient et disponible pour « faire travailler » son enfant, comme si les cahiers en fin de semaine ou les bulletins en fin de période ne suffisaient pas à donner ce regard.

Qui peut contester qu'en 60 ans, la société n'a pas changé, et qu'au premier rang des bouleversements figurent la structuration même des familles, l'organisation des foyers, la vie quotidienne des femmes. Ne faut-il pas prendre en compte les parents séparés, les familles recomposées, le peu de disponibilité de parents rentrant de plus en plus tard de leur travail, les familles monoparentales dans lesquelles la maman doit à la fois mettre en œuvre la soirée, le dîner, le coucher des enfants et, cerises sur le gâteau, l'apprentissage des leçons pour demain et la préparation du cartable. A cela s'ajoute la professionnalisation croissante du métier d'enseignant, et pour conséquence - nous avons largement œuvré dans ce sens - qu'on ne peut pas s'improviser pédagogue ou enseignant, que le seul statut de bonne mère de famille ne suffit pas pour enseigner, que la formation pédagogique ne se fait pas en quelques heures et qu'il serait illusoire de penser qu' « en expliquant bien » aux parents lors des réunions de rentrée scolaire, « maman ET papa » - s'il est là - sauront parfaitement s'y prendre pour éviter que les leçons, lectures ou autres révisions « conseillées » ne se terminent en pleurs, en crispations, et en rejet de l'École. Ajoutons à cela des journées de classe que tout le monde ou presque s'accorde à considérer comme déjà trop longues ou trop chargées. Bien souvent, l'aide personnalisée prend sur l'interclasse de midi ou prolonge la journée. Ce sont les élèves les plus fragiles, scolairement, socialement, physiquement et psychologiquement qui, au final, vivent le plus durement les travaux scolaires à la maison.

Ne suffit-il pas un instant, un seul instant, de s'interroger raisonnablement sur le bénéfice de cette affaire ? Que dire de la contradiction consistant à recommander aux parents d'abréger ou de différer le travail du soir en cas de fatigue ou de « bonne » raison, au motif que ces tâches ne donnent pas lieu à notation. Faut-il faire ce travail ou pas ? Que faut-il

comprendre de ce double langage institutionnel ? Parlons clair : si le cher petit est épuisé par sa journée de classe, il faudra choisir entre la maltraitance du coûte que coûte et l'abandon, entre l'épuisement et la culpabilisation. Car il s'agit bien d'une pratique schizophrène de culpabilisation collective : pour les parents qui ont réussi dans leur vie, c'est l'apologie du travail à la maison, un mal nécessaire. Pour les autres, c'est probablement le remords des leçons mal apprises, des exercices bâclés, le regret de l'absence d'un soutien adulte, le soir, à la maison, l'angoisse de voir son enfant rater sa scolarité parce qu'on ne l'a pas assez aidé à la maison. Pour bien des enseignants, c'est le doute planant sur la réputation, la croyance ancrée qui veut qu'un bon enseignant soit un enseignant qui donne beaucoup de travail le soir, comme preuve du travail … « le jour » ! Et pour les élèves, c'est un risque bien mal calculé : en les privant d'un temps conséquent de repos ou de détente, on finit par les épuiser, les dégoûter plus ou moins de l'école.

Sauf si … le modèle familial est justement l'école, avec papa ou maman enseignant.

Pour conclure la démonstration, de récentes études sur la question montrent ce sont les élèves des quartiers les plus défavorisés qui ont le plus de devoirs à la maison, et qui finissent par se dégoûter de l'école. N'est-ce pas le creuset du décrochage ?

Faut-il supprimer le travail scolaire à la maison ? Une fois de plus, l'institution scolaire fait une prudente tentative : la circulaire sur les commissions de liaison CM2-6è mentionne - pudiquement - qu'un élève de CM2 doit savoir travailler seul au moment de passer au collège. Travailler seul n'est pas synonyme de travail à la maison ; travailler seul s'apprend, et comme tout apprentissage, cela passe par des étapes, une programmation sur le temps de classe, des méthodes, des outils, une évaluation formative, un accompagnement, des renforcements, des ajustements. Rien ne dit que cela passe par une mise à contribution des familles.

La FCPE semble elle-aussi prendre la mesure de la dérive en lançant une timide « Quinzaine sans devoirs du soir », et en invitant les parents à ne pas en redemander aux enseignants. Que fera-t-on dans quinze jours ?

Et l'inspecteur ?

Ne serait-ce pas son rôle d'amorcer, de provoquer et d'accompagner la réflexion, de faire bouger les lignes pour mettre peu à peu justice et humanité dans cet océan d'hypocrisie discriminatoire. La vraie question de la discrimination scolaire passe par un regard lucide sur les pratiques de chacun, enseignants, cadres éducatifs, parents, élus, associations. Il nous faut questionner lourdement des habitudes qui, d'un enjeu initial de mobilisation des familles autour de l'école de Jules Ferry il y a un siècle, est sont devenues aujourd'hui un outil de discrimination au profit des plus nantis ou des mieux exercés à la pédagogie.

Au moment de choisir un avenir pour la Nation et le meilleur pour nos enfants, n'est-ce pas le moment d'ouvrir une honnête et courageuse chasse aux discriminations scolaires et, pour les écoliers, de tordre le cou au travail à la maison. ■

Évaluer des enseignements : un exemple d'observation croisée en langues

L'inspection individuelle, ses objectifs, ses pratiques …

En préalable, il faut clairement indiquer que ce témoignage ne propose en aucune façon un modèle, mais vise à s'inscrire dans le cadre d'une réflexion globale sur de nouvelles formes d'évaluation des enseignements. À partir de cet exemple et de bien d'autres, il sera ainsi possible de développer une analyse critique et de conforter des évolutions en cours.

Au point de départ de cette **expérience** : un groupe de travail académique en langues réunissant les IA-IPR de langues de l'académie et les IEN chargés du dossier langues. Ce groupe a, comme dans d'autres académies, élaboré des ressources pour évaluer le niveau A1. La réflexion de cette année s'est portée, en lien avec d'autres groupes de travail, sur la prise en compte des acquis des élèves et la mise en œuvre d'une **différenciation pédagogique** : constitution de groupes de compétences par exemple, mais surtout recherche de ressources et de pratiques variées à diffuser.

Nous avons notamment prévu de réaliser des observations croisées dans chaque département et d'en faire la synthèse au troisième trimestre. Celle-ci sera portée à la connaissance des enseignants, des formateurs et des corps d'inspection afin d'alimenter des pistes de travail pour les formations de l'année prochaine, premier et second degrés compris.

Pour ce faire, nous avons établi une **grille d'observables** en recherchant un équilibre entre le besoin de repères communs et la souplesse nécessaire pour prendre en compte l'existant et ne pas s'enfermer trop vite dans des schémas réducteurs. C'est ainsi que nous avons identifié une dizaine de points d'observation : le début de cours (l'entrée en matière), les objectifs d'apprentissage (inscrits ou non dans une progression et le CECRL), les objectifs langagiers (présentés aux élèves), les moyens linguistiques (adaptés aux capacités des élèves), les situations proposées (approche actionnelle en particulier), les formes de travail (situations de communication en groupes, binômes...), les supports utilisés (TIC...), le déroulement proprement dit (l'activité de l'élève, les temps de parole...), la différenciation (les tâches, moyens linguistiques, attentes différentes ou non), la fin de séance (bilan, trace écrite, travail à la maison).

Dans notre département, nous avons constitué une **équipe** composée d'un IA-IPR d'anglais, d'un CPD langues, d'un IEN du secteur où ont été réalisées les observations et de l'IEN chargé du dossier langues. Les observations ont été conduites en binômes auprès de huit classes (quatre de collège et quatre en écoles au cycle 3). Un bilan à chaud a été réalisé le soir même des observations suivi d'une synthèse à distance qui sera intégrée au bilan académique.

Que retenir de cette expérience ? D'abord, le fait tellement évident du besoin et de l'intérêt de **mutualiser** nos observables puis nos observations entre professionnels bien peu habitués à le faire. Ensuite, de pouvoir dégager quelques **invariants** qui seront confrontés à ceux des autres groupes départementaux : le besoin de travailler sur des objets langagiers précis, nouveaux, réinvestis dans des situations qui aient du sens pour l'élève, les formes d'interactions orales en classe à développer, l'usage des supports comme les TIC. Enfin, la possibilité de **retour** sous une forme collective vers les enseignants qui ont accepté ces visites (réalisé par l'IEN du secteur dans le cadre de la liaison école-collège) et ainsi de créer un référent commun sur lequel s'appuyer en formation sans être dans le jugement ou l'injonction.

La principale limite est celle du temps nécessaire pour préparer, réaliser et exploiter ces visites croisées, ou plutôt d'en faire une **priorité à renforcer**. C'est là tout l'intérêt de travailler en amont en précisant cet objectif dans un groupe inter-degrés puis de le décliner à l'échelle d'un secteur de collège. L'approche académique n'est, on le voit ici, nullement antithétique d'une approche de terrain localisée, bien au contraire. Les deux niveaux gagnent à s'articuler et **l'échelle du bassin** peut précisément constituer le lieu de cette élaboration conjointe.

Evaluer des enseignements : une pratique à développer ? A condition qu'elle s'inscrive dans un **continuum** : observation croisée, restitution vers les enseignants en formation qui peuvent également participer eux-mêmes à cette mise en commun selon d'autres modalités, appropriation régulée dans le cadre d'une pratique professionnelle réfléchie et, in fine, évaluation des acquis des élèves. ■

Je lis avec MONA et ses amis — CP

Une méthode pour entrer efficacement dans le décodage

NOUVEAUTÉ

Livre de l'élève

Cahiers d'exercices 1 et 2

Guide du maître avec CD audio

Posters

@ www.mona.magnard.fr

- **Manuel, guide du maître* et cahiers*** d'exercices à feuilleter
- Extraits du **CD audio** du guide du maître
- **Manuel numérique enrichi à tester gratuitement jusqu'au 31.12.2012**

* jusqu'au 31.10.2012

MAGNARD

Un univers original et des personnages attachants que les élèves pourront retrouver dans les albums de premières lectures.

Albums

L'orientation tout au long de la vie

Une question complexe à ne pas mettre entre toutes les mains !

La question de l'orientation est une question complexe et les visions réductrices et simplificatrices en sont les mieux partagées.

Depuis les années 2000, l'imprévisibilité économique qui a fait émerger la notion de « *formation tout au long de la vie* » a conduit les organisations internationales (UNESCO- OCDE - Union européenne) 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, et justifie également une conception de l'orientation progressive continue et réversible. Elle s'incarne en formation initiale dans les démarches éducatives en orientation mises en œuvre à partir de 2005. Elle est confirmée par la résolution européenne de 2008 qui préconise de favoriser l'acquisition de la « *capacité à s'orienter tout au long de la vie* », puis à travers la loi Orientation et formation de 2009 qui consacre le droit à l'orientation tout au long de la vie. Cette loi ouvre la perspective d'une mise en synergie de l'ensemble des acteurs de l' « accueil, information, orientation » (AIO) au sein de ce qui serait un service public d'orientation tout au long de la vie.

Cependant une conception de l'orientation monolithique et réductrice persiste, encore relayée par les discours de certains politiques et celui des organisations patronales, qui pense toujours la politique d'orientation comme nécessairement pilotée par l'aval d'une insertion professionnelle et « territorialisée », à quelque niveau d'enseignement que l'on se situe. Alors, l'information sur les « métiers » qui « *offrent des débouchés* » apparaît comme l'unique Sésame d'une orientation « réussie ». Mais elle fait fi de la nécessité de relativiser les prospectives d'emploi (ce qui est vrai aujourd'hui ne le sera peut être pas demain) aux échéances temporelles variables de sortie sur les marchés du travail, selon que l'on est collégien, lycéen étudiant ou adulte. Le service public d'orientation de l'éducation nationale qui fait entendre une approche humaniste et dissonante de ces questions d'orientation, accusé de « psychologiser », est désigné à la vindicte et menacé d'extinction, alors même qu'il est le levain de ce que devrait être un vrai service public d'orientation tout au long de la vie, centré sur la personne et sur ses droits.

On ne peut livrer les questions d'orientation aux mains des « court - termistes ». Il faut avoir le courage de dépasser le temps des projets politiques de société centrés sur l'échéance d'une mandature et qui conduisent à une dépendance très forte des politiques aux résultats à court terme et notamment pour ce qui concerne la question de l'emploi et de l'insertion des jeunes. Le chemin sera long et pavé de résistances de toutes sortes. L'éducation, la formation et donc l'orientation doivent être le reflet d'une ambition nationale éprise d'égalité et d'humanisme dans un contexte Européen de développement équitable.

Un service public d'orientation tout au long de la vie, au service des droits de l'homme et du citoyen

La loi orientation formation votée le 14 octobre 2009 consacre le droit à l'orientation tout au long de la vie

Art. L. 6111-3. - Toute personne dispose du droit à être informée, conseillée et accompagnée en matière d'orientation professionnelle, au titre du droit à l'éducation garanti à chacun par l'article L. 111-1 du code de l'éducation.

- **Doit réserver une place éminente aux CIO**

Le service public de l'orientation prend naissance en formation initiale, en appui sur l'ensemble des pratiques de guidance mises en œuvre dès lors. Les acteurs spécialisés de l'Accueil information orientation ont vocation à prendre le relais tout au long de la vie et les CIO représentent déjà pour les familles, un lieu de recours extérieur aux EPLE. Dans la perspective d'une mise en réseaux des organismes, les CIO en sont les acteurs clés, puisqu'ils sont les seuls à œuvrer au-dedans et au dehors de « l'École ». Sur les territoires, ils interviennent à l'interface du système de formation initiale et de l'insertion et l'emploi. S'ils détiennent une compétence particulière pour accompagner l'orientation du public « jeunes », elle ne s'y réduit pas et se nourrit de ses contacts avec le public adulte et les autres acteurs de l'insertion et de l'emploi.

La sauvegarde des CIO, spécificité française dans le paysage de l'OTLV en Europe et que d'autres nous envient, est un préalable à une organisation valide du SPO. La reprise d'un recrutement de COpsy en nombre suffisant, réintégrés dans le droit commun des personnels enseignants de l'éducation est une garantie qu'ils puissent fonctionner. Les CIO sont aujourd'hui exsangues et dans l'incapacité parfois de répondre aux besoins. Ils sont de ce fait l'objet de dénigrements permanents (quand on veut se débarrasser de son chien …). Ou alors, justement parce qu'ils seraient porteurs d'une vision complexe et humaniste de la question de l'orientation , ils sont accusés d'être vecteurs d'une conception qualifiée péjorativement de « psychologisante » quand elle vise naturellement à mettre la personne au centre de la démarche.

- **Dans un réseau organisé selon les besoins sur les territoires**

Le développement des nouvelles technologues de l'information et

l'évolution de la demande des usagers autorisent à envisager des organisations nouvelles qui mutualisent sur les territoires des services et des fonctions. Les formats doivent correspondre à l'analyse des besoins des résidants. Différents modèles peuvent coexister depuis des « maisons de l'orientation » qui réuniraient les acteurs publics locaux de l'AIO en mutualisant les ressources documentaires et des personnels d'appui, à des formats plus éclatés qui prendraient appui sur les structures existantes.

Dans le contexte actuel de la RGPP nous craignons que la réunion des acteurs publics de l'AIO autour d'une conception de l'OTLV à laquelle le **SIEN** adhère, centrée sur le besoin des personnes, ne soit celle d'ensembles vides et/ou de personnels précaires et sans véritable qualification professionnelle.

Un pilotage du service d'orientation tout au long de la vie à l'échelle des territoires

En conséquence, face aux enjeux essentiels des prochaines années :

- l'appropriation par tous les acteurs du système éducatif d'une véritable culture de l'orientation et son partage avec les autres opérateurs de l'orientation tout au long de la vie ;
- la nécessité d'un pilotage concerté des pratiques et des dispositifs éducatifs et de formation ;
- la perspective de l'organisation sur les territoires d'un service public de l'orientation tout au long de la vie incluant les CIO.

Les inspecteurs de l'orientation qui sont aujourd'hui les premiers détenteurs de l'expertise nécessaire au déploiement de ces priorités au niveau académique et régional s'inscrivent dans la perspective de création d'un corps unique d'inspecteurs et de sa spécialité « orientation, éducation et formation tout au long de la vie ». ■

La formation des enseignants au service de l'égalité scolaire

Le système éducatif français se caractérise par la subsistance d'une profonde inégalité scolaire et une relation forte entre les origines sociales des élèves et la réussite scolaire.

[Cf. « La Reproduction » *de P. Bourdieu - 1960 - Enquête PISA 2009]*

Le volume global et la qualité de la formation des enseignants peuvent-ils induire de l'inégalité scolaire ?

Nous sommes actuellement dans l'an 2 de la réforme de la formation des enseignants. Depuis l'an passé, à quoi assiste-t-on ? Bien sûr, quelques rares professeurs proposent des stratégies pédagogiques originales permettant souvent, grâce à un charisme important, de faire acquérir à tous les élèves diverses connaissances ou compétences. Par contre, pour une grande majorité des professeurs stagiaires, malgré un grand sérieux et une motivation importante, il est évident que des éléments de formation leur manquent. Ces manques ne sont pas en termes de contenus disciplinaires, mais au niveau de la réflexion et de la construction pédagogique, de la prise de recul et d'une analyse réflexive de la pratique professionnelle.

Est-ce à dire que les nouveaux professeurs sont moins performants que leurs collègues plus anciens ? Il n'y a aucune raison objective à cela. Les dialogues que nous pouvons mener avec eux montrent que c'est l'absence d'une réelle formation pédagogique qui ne leur permet pas de travailler en profondeur tous ces aspects.

Ces manques ont-ils un retentissement sur les élèves ?

Ceux qui ont le plus de facilités et de faculté d'abstraction ne sont certainement pas gênés par une approche pédagogique classique, du moment que les contenus disciplinaires sont de qualité. De plus, ceux qui sont issus de milieux favorisés ont accès à des ressources documentaires nombreuses, variées et qui peuvent à certains moments se substituer, au moins partiellement, à un enseignement en face à face.

En revanche, les élèves qui ont le moins de facilités ou qui n'ont pas accès à ces ressources ont un besoin incontournable d'un contact avec un enseignant capable de créer et de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques innovantes, variées, attractives, adaptées au profil des élèves, propices à faire acquérir les connaissances et les compétences.

Il peut donc exister une réelle différence dans la pédagogie mise en œuvre selon le niveau de qualité de la formation des enseignants. Celle-ci a une réelle incidence sur la qualité de l'enseignement dispensé et par voie de conséquence sur l'égalité scolaire. Cela contribue donc à vérifier le constat énoncé en préambule.

Espérons que, quelle que soit la majorité politique qui sortira des urnes, une nouvelle réforme de la formation permettra de proposer aux enseignants une formation initiale de qualité, gage de réussite auprès de tous les élèves.

> DR. Charb

Le dispositif « ECLAIR »

*Courrier commun du **SI-EN** et du **SNPI-FSU** au Ministre …*

RÉACTION COMMUNE

Le **SI.EN-UNSA Éducation** et le **SNPI-FSU** constatent que, malgré leurs interventions réitérées, les inspecteurs restent aujourd'hui les seuls personnels auxquels il est demandé de se mobiliser pour la réussite des élèves au sein des secteurs ECLAIR sans que cet engagement soit valorisé. Ils sont en effet exclus du versement des primes caractéristiques de ces secteurs. Leur investissement n'est pourtant en rien inférieur à celui des autres personnels dont l'action est financièrement reconnue.

Cette injustice n'est malheureusement pas nouvelle ! Déjà dans le cadre des Réseaux Ambition Réussite, le travail des inspecteurs n'était reconnu que dans les mots et non dans les faits. La directrice de la DGRH du ministère a reconnu à plusieurs reprises le caractère regrettable de cette absence de prise en compte.

Malgré cette bonne volonté apparente, aucune conséquence n'est à ce jour envisagée, ce qui provoque chez nos adhérents respectifs autant d'incompréhension que de colère.

Dans ce contexte, nos deux organisations engagent leurs adhérents et sympathisants à refuser toute participation à des rencontres départementales, académiques ou nationales visant à confronter les expériences territoriales initiées dans les secteurs ECLAIR. En revanche, les inspecteurs poursuivront leur action de terrain en accompagnement des équipes pédagogiques qui œuvrent au quotidien pour une plus grande justice éducative.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur le Ministre, l'assurance de notre attachement sans faille à un service public d'éducation plus juste et plus efficace.

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

Michel Gonnet
Secrétaire général
du **SNPI-FSU**

Conseil Supérieur de l'Éducation : avis de tempête !

Au cours d'un CSE particulièrement tendu, les organisations syndicales ont tiré un bilan critique de l'action du ministère. [Déclaration du **SI.EN UNSA Éducation** du vendredi 13 avril 2012]

Je suis pris d'un doute : parlons-nous de la même École, des mêmes élèves et des mêmes enseignants ?

Je vous assure que, comme tout inspecteur, j'aimerais visiter la vôtre, celle où tout va bien, celles où des stagiaires heureux et auto-compétents font réussir de manière toujours plus satisfaisante des élèves épanouis, de la maternelle à l'Université... C'est évidemment bien mieux que le socle commun, ce qui explique sans doute que vous en parliez si peu dans votre projet d'arrêté relatif à la formation des enseignants, mise à part l'incantation initiale.

C'est sans doute la vision de l'École « second life ». Hélas, dans le réel les choses sont bien différentes... Les stagiaires épuisés qui ne parviennent pas à donner du sens à leur métier sont monnaie courante, les équipes pédagogiques découragées par les retraits massifs des moyens se rencontrent un peu partout, les formateurs démobilisés par l'évident mépris à l'égard de compétences reconnues et patiemment construites sont la réalité quotidienne, les élèves en difficulté qui restent sur le bord du chemin faute de personnels en capacité de les aider réellement sont beaucoup trop nombreux. Rien de ce triste tableau ne transparaît dans vos propos lénifiants. Votre projet de circulaire fait irrésistiblement penser aux propos du capitaine du Titanic alors qu'il sombrait. Rien de bien grave en somme...

Je reconnais volontiers que ces propos puissent paraître désagréables à des oreilles persuadées que le rôle des personnels d'encadrement se borne à chanter les louanges du ministre et de ses épigones académiques. Pourquoi vous reprocher cette passion pour les jeux virtuels ? Après tout, vous avez réussi à construire un modèle qui vous fait rêver. *Y'a pas d'mal à s'faire du bien !*

Pourtant si, un reproche de taille peut vous être fait : en quelques années d'une politique d'austérité financière et pédagogique, vous avez réussi à faire détester et craindre deux mots qui sont pourtant indissociables de l'École que nous défendons, le premier renvoyant aux nécessaires évolutions des structures et des modalités d'enseignement pour s'adapter aux mutations sociales, le second marquant le rôle de l'élève dans la construction de ses savoirs. J'ai cité : **réforme et évaluation**.

Mépris du dialogue social dans l'académie de Lille : l'impasse !

Communiqué de presse du 19 mars 2012

Ce jour, devait se tenir le deuxième Comité Technique Académique (CTA).

En amont de cette instance, l'**UNSA Éducation** et le **SGEN CFDT** avaient interpellé Madame le Recteur sur deux points :

- Un ordre du jour pléthorique présentant pas moins de 17 points, tous nécessitant un temps de réflexion et de débat conséquent, tels que le projet académique, les suppressions de poste, l'organisation et le fonctionnement des écoles et établissements…
- Un dysfonctionnement majeur et sans précédent : la communication des documents de travail confidentiels du CTA à de nombreux acteurs de l'Éducation nationale de l'académie avant même la tenue de cette instance, piétinant par là-même le rôle du CTA et les textes institutionnels régissant le dialogue social prôné par le Ministère.

Ceci montre bien, si besoin était, que dans l'académie de Lille les décisions sont prises unilatéralement, avec la volonté de ne pas tenir compte de l'avis des partenaires sociaux et des usagers.

COMMUNIQUÉ DE PRESSE

En conséquence, le **SGEN-CFDT** et l'**UNSA Éducation**, prêts à siéger, souhaitaient, préalablement à l'ouverture du CTA, dénoncer ces dérives sous la forme d'une déclaration. Madame le Recteur a refusé, préférant ainsi différer la tenue du CTA au 27 mars prochain, plutôt que d'entendre et d'écouter les représentants des personnels.

Les organisations syndicales venaient dans un esprit de dialogue ; Madame le Recteur, représentante de l'État, a fait le choix de leur fermer la porte.

Remboursement des frais d'hébergement

Enfin une revalorisation que nous attendions depuis longtemps et qui nous avait été promise dans le cadre de l'agenda social !

Arrêté du 5 mars 2012 pris en application de l'article 7 du décret n° 2006-781 du 3 juillet 2006 et fixant des règles dérogatoires pour l'indemnisation des frais occasionnés par les déplacements temporaires des inspecteurs de l'éducation nationale et des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux.

Article 1 :

Par dérogation à l'**arrêté du 3 juillet 2006** susvisé, les inspecteurs de l'éducation nationale et les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux peuvent percevoir, à l'occasion de leurs déplacements temporaires en métropole, **une indemnité d'hébergement de 90 €**.

Patrick GONTHIER quitte son poste de secrétaire général de l'UNSA Éducation, au profit de Laurent ESCURE

Patrick Gonthier, né en 1957, commence sa carrière à l'Éducation nationale comme instituteur. Il enseigne dans des classes de maternelle, de primaire et dans des classes d'enfants de migrants. Militant dans des mouvements pédagogiques, il prend ses premières responsabilités syndicales en 1986 dans la section départementale de la Loire du SNI-PEGC. En 1993, il devient secrétaire national de ce syndicat rebaptisé **Syndicat des enseignants**. Il est également élu secrétaire général du **CNAL** (Comité national d'action laïque).

En 2000, il est élu secrétaire général adjoint de la **fédération UNSA Éducation**, avant de reprendre la fin du mandat du secrétaire général, en mai 2002. Il est réélu à ce poste lors du congrès du Mans en 2004 et devient également secrétaire général adjoint de l'**UNSA Fonctionnaires** (Union des fédérations de fonctionnaires de l'UNSA). Il quittera toutes ces fonctions le 30 mars 2012.

En juillet 2004, il est élu vice-président de l'**Internationale de l'Éducation** pour la région Europe lors du congrès de Porto Alegre (Brésil) et réélu au congrès de Berlin (Allemagne) de juillet 2007. En juillet 2011 au congrès du Cap, il devient membre du bureau exécutif de l'**Internationale de l'Éducation**.

Et si plus d'1 million de personnes soutenaient vos projets ?

CASDEN Banque Populaire - Société Anonyme Coopérative de Banque Populaire à capital variable - Siège social : 91 Cours des Roches - 77186 NOISIEL. Siret n° 784 275 778 00842 . RCS Meaux. Immatriculation ORIAS n° 07 027 138. BPCE - 50 rue Pierre Mendès France - 75013 Paris - RCS 493 455 042.

ANNE BERTEMPETE - Illustration : Killoffer

Quand les enseignants se mobilisent pour réaliser leurs projets, ils créent leur propre banque. *En permettant à l'épargne de tous ses Sociétaires de financer les projets de chacun, la CASDEN démontre depuis 60 ans la performance d'un système bancaire coopératif.*

Rejoignez-nous sur **casden.fr** ou contactez-nous au **0826 824 400**

(0,15 € TTC/min en France métropolitaine)

BANQUE POPULAIRE

L'offre CASDEN est disponible en Délégations Départementales et également dans le Réseau Banque Populaire.

casden BANQUE POPULAIRE

Casden, la banque coopérative de l'éducation de la recherche et de la culture