



Inspecteur aujourd'hui

| | |
|---|---------|
| Actualités syndicales | p.2 |
| Peut-on enjoindre aux enseignants d'innover? | p.4-9 |
| Et si on tirait les véritables leçons de PIRLS? | p.10-12 |
| Retraites : ce qu'il est bon de savoir | p.12-13 |
| Accès à la hors-classe des IEN | p.14 |

n°102

Octobre
Novembre
Décembre
2017

SNPI
FSU
syndicat national des
personnels d'inspection

Actualités syndicales

Augmentations indemnitaires

Le SNPI-FSU a dû intervenir dans les académies d'Aix-Marseille et de Nice pour rappeler qu'aucune diminution de la modulation de l'IF et de l'ICA ne pouvait être décidée pour réduire l'augmentation prévue en septembre 2017. Nous avons rappelé aux recteurs et aux secrétaires généraux que le ministère s'était engagé sur le principe que l'augmentation accordée ne pouvait être amoindrie par une réduction du taux de modulation et que la DGRH avait émis une note en ce sens le 24 juillet dernier.

Les informations de réduction des modulations données par les services aux collègues n'ont pas été suivies d'effet. Le SNPI-FSU s'en réjouit.

Frais de déplacement

Quelques secrétaires généraux ont évoqué des modifications de règles qui risquent de réduire encore les remboursements de frais de déplacement. En cas de perspectives de cet ordre dans votre académie, n'hésitez pas à alerter rapidement le SNPI-FSU.

Mayotte

Dans un cadre intersyndical (SNPI-FSU, SIEN-UNSA), les inspectrices et inspecteurs de Mayotte ont réaffirmé que les modalités de pilotage en cours sur l'île n'étaient toujours pas satisfaisantes. Ils réclament un management respectueux des personnes sans pressions interpersonnelles, basé sur une communication sans équivoque. Ils demandent à participer à l'élaboration des politiques éducatives, dans le cadre de leur mission d'expertise, définie par la circulaire de décembre 2015. Ils protestent contre des avis rendus arbitrairement sans véritable évaluation des situations.

Dans le cadre des Assises de l'Outre-mer qui annoncent donner la parole aux ultra-marins, les inspectrices et inspecteurs de Mayotte feront connaître leurs revendications.



snpi.fsu.fr
snpi-fsu.org

Restez en ligne avec le SNPI-FSU

Carrière, salaires, indemnités mouvement, concours et recrutements, débats sur le métier, éthique, ...



Inspecteur aujourd'hui

Bulletin syndical du SNPI-FSU
n° CPPAP: 0411 S 5095

Siège social :
104, rue Romain Rolland
93260 Les Lilas
01 41 63 27 65
snpi@fsu.fr

Directeur de la publication

Paul Devin

Rédactrice en chef

Florence Lalanne

Régie publicitaire

COM D'HABITUDE PUBLICITÉ
Clotilde Poitevin
05 55 24 14 03
contact@comdhabitude.fr

Imprimeur

CORLET imprimeur SA
www.corlet.fr



Éditorial

2018

Quel autre vœu pourrions nous faire que celui d'une école égalitaire mais comment pourrions l'exprimer sans dire le doute, l'incertitude, l'inquiétude qui caractérisent nos activités professionnelles ?

Qu'il s'agisse de la dégradation de nos conditions de travail, d'un pilotage de nos missions qui semble parfois si loin des volontés de démocratisation scolaire, de l'incapacité de nos politiques éducatives à résoudre la question de la formation initiale et continue de enseignants ou des incohérences produites par des alternances politiques qui ne parviennent pas à renoncer aux querelles idéologiques, et aux oppositions binaires, quel avenir se dessine pour l'exercice de nos missions ?

La mise en œuvre de l'accompagnement semblait ouvrir des perspectives nouvelles et centrées sur le développement des compétences professionnelles nécessaires à la démocratisation des savoirs. Nous pouvions croire que nous disposions là du cadre nécessaire à un recentrage sur l'essentiel. Force est de reconnaître qu'il peine à devenir le cœur de nos activités.

Les débats autour des compétences en lecture s'orientent désormais vers la question d'une labellisation institutionnelle des outils ou des manuels qui prétend substituer aux urgences de la formation didactique les velléités de l'injonction méthodologique. Nous savons par nos expériences quotidiennes que nous ne pourrions trouver dans cette orientation, les ressources nécessaires à la construction de pratiques pédagogiques et didactiques capables de faire progresser les compétences de l'ensemble des élèves.

Les réformes modifiant les conditions d'accès à l'université font craindre la mise en œuvre d'une sélection accrue. Aucun investissement à la hauteur des besoins produits par la hausse considérable de la population étudiante n'est envisagé.

A nouveau, le budget a été contraint par les impératifs de la réduction budgétaire de l'action publique. On continue à déplorer les insuffisances de l'école sans que soit réellement pensé l'investissement nécessaire à son ambition.

Tout cela dans un contexte où il devient de plus en plus fréquent de devoir lutter au quotidien pour obtenir le remboursement de nos frais de déplacements, où se multiplient les situations conflictuelles qui ne parviennent plus à trouver dans le débat professionnel des issues raisonnables et peinent à identifier le sens de bien des tâches qu'on nous demande d'assurer.

Mais c'est l'essence même du syndicalisme que d'être capable de trouver dans l'engagement et l'action collectifs les moyens de dépasser ces difficultés. Nous n'affirmerons pas un optimisme béat qui surestimerait nos capacités dans le contexte actuel mais nous ne céderons pas pour autant au désenchantement car nous connaissons les capacités de l'expression collective et de la détermination des luttes quand il s'agit de défendre des droits, des valeurs et de dire notre indéfectible attachement à une école émancipatrice et démocratique.

le bureau du SNPI-FSU

Peut-on enjoindre aux enseignants d'innover ?

Paul DEVIN

L'innovation est désormais affirmée par beaucoup comme une nécessité qualitative du travail enseignant et une condition indispensable pour en assurer le progrès. Vouloir en questionner les effets et les mettre en doute est souvent suspecté de conservatisme, voire d'une volonté politique de maintenir le système dans ses fondements inégalitaires. Il y aurait une sorte de tautologie entre l'innovation et la réussite des élèves au point qu'elle fonderait la légitimité d'une injonction institutionnelle à innover.

La question de cette légitimité est centrale dans l'activité des personnels d'inspection chargés d'accompagner les enseignants et les équipes enseignantes puisque l'innovation prétend viser l'amélioration qualitative des pratiques professionnelles qui constitue un objet majeur de nos métiers.

Mais puisqu'il s'agit, in fine, de viser la démocratisation de l'accès aux savoirs et à la culture commune, c'est la capacité objective de l'innovation à y parvenir et non l'innovation en soi que les personnels d'inspection doivent soutenir. Ce sont les effets réels de l'innovation sur les apprentissages qui doivent constituer le cœur des débats et non une querelle des anciens et des modernes qui cliverait le monde enseignant entre innovateurs et conservateurs !

Ce discours de raison qui veut examiner les effets de l'innovation pour en évaluer les pertinences se heurte parfois à un enthousiasme utopique qui considère une positivité inhérente à l'innovation et sa capacité intrinsèque à porter les évolutions nécessaires du système. Ce discours idéaliste déplace la valeur pour la centrer sur l'innovation elle-même et non plus sur ses effets. Il en résulte une forme très individualisée de l'innovation, fortement liée à la personnalité de l'enseignant et à sa capacité à mettre en valeur ses choix singuliers. Les réseaux sociaux contribuent à renforcer cet effet.

Aussi sont parfois mises en exergue des innovations dont il importerait que soit mise en question, voire en doute la pertinence pédagogique ou didactique. Il s'agit bien sûr de devoir le faire dans des conditions d'objectivité de l'évaluation, de respect des personnes et de leur travail, comme dans le principe de la liberté pédagogique de l'enseignant, c'est-à-dire sans confondre l'accompagnement avec l'injonction méthodologique et la prescription de modèles.

L'esprit d'innovation

Le verbe innover est intransitif. On n'innove pas une action, on innove ... tout simplement. C'est que l'innovation s'affiche tout d'abord, non pas dans les finalités et la réalité des effets des actions engagées mais dans une attitude. L'innovation se définit comme un état d'esprit dont on affirme, en soi, a priori, les vertus.

Ce discours est loin d'être propre à l'action éducative : l'affirmation d'un nécessaire esprit d'innovation est désormais récurrente de la plupart des discours entrepreneuriaux, associatifs ou institutionnels.

Il ne faut pas croire que cet esprit d'innovation se limite aux transformations des organisations du travail ou des processus de production consécutives aux avancées scientifiques et aux évolutions technologiques. L'innovation est une construction idéologique qui ne se limite pas à une mise en œuvre pragmatique.

Dans l'entreprise, c'est une culture de l'engagement au service des impératifs de changement permettant le maintien d'un profit optimal. Au modèle traditionnel d'une taylorisation prescrivant les tâches, s'opposent aujourd'hui des conceptions valorisant l'invention, la créativité voire le désir et la transgression¹.

Le discours sur l'innovation porte généralement toutes les apparences d'une critique de l'ordre établi. Mais Joseph Schumpeter, qui fut un des

premiers économistes à théoriser l'innovation, la considérait comme une dynamique essentielle au capitalisme : « *L'impulsion fondamentale qui met et maintient en mouvement la machine capitaliste est imprimée par les nouveaux objets de consommation, les nouvelles méthodes de production et de transport, les nouveaux marchés, les nouveaux types d'organisation industrielle – tous éléments créés par l'initiative capitaliste.*² »

Il faudrait être naïf pour croire que la transposition de ces principes au sein de la fonction publique serait synonyme d'un gain de liberté pour le fonctionnaire et l'aiderait à construire le sens de son action professionnelle dans la perspective d'une progression qualitative. Qu'il soit nécessaire d'affirmer la nécessité d'évolutions ne peut se confondre avec la sacralisation de l'innovation et l'affirmation de son impérative nécessité.

La synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRÉ) publiée en mars 2017³ choisissait un angle sensiblement différent de celui des précédents rapports, considérant que le mot d'innovation était piégé. En creux, elle montrait les carences de la définition de l'innovation proposée par le rapport de 2014 qui conduisait à produire essentiellement des expériences personnelles sans véritablement se préoccuper de la question de leurs effets, de leur pérennisation et de leur généralisation.

Une telle conception de l'innovation facilite grandement la mise en marché de l'activité scolaire. À porter l'innovation comme une valeur intrinsèque, nous construirions implicitement un monde scolaire d'initiatives individuelles portées par les habiletés de sa communication et les affirmations de ses certitudes. Le web regorge aujourd'hui de propositions d'innovations qui assurent garantir la réussite de tous. Certaines, qui ont su séduire les médias, sont même capables d'influencer grandement les cultures professionnelles. Céline Alvarez en offre l'exemple le plus évident, celui d'un discours qui affirme la réussite des élèves mais qui s'est progressivement révélé fondé sur les seules assurances de la communication puisque les cautions scientifiques invoquées reposaient sur des impostures⁴.

Progrès et innovation

C'est face à ces situations que le rôle de l'action publique apparaît comme nécessaire pour garantir que l'innovation n'agit que dans les perspectives de l'intérêt général et donc qu'elle ne peut constituer un atout pour l'éducation nationale qu'aux conditions de son évaluation. Cela revient à dire qu'on admet des situations où la réponse traditionnelle est plus opérante que l'innovation proposée et que, dans ce cas, aucune idéologie ne doit pouvoir submerger la rationalité de l'analyse par les séductions de la modernité.

L'idéal défendu par les philosophes des Lumières affirmait la volonté de lutter contre l'arbitraire et de fonder la liberté humaine sur la raison. Dans une telle perspective, l'imaginaire des Lumières voulait que le progrès technique apparaisse comme systématiquement vertueux.

La sociologie critique, depuis l'école de Francfort, a mis en doute cette vertu. Que l'on rejoigne ou non la radicalité des analyses de « *La dialectique de la raison* » de Max Horkheimer et Theodor Adorno, nous ne pouvons pas feindre d'ignorer l'évident constat d'un échec de la modernité et de son impuissance à porter l'émancipation sociale. Ce n'est évidemment pas sans relation avec cette mise en doute radicale du progrès que d'aucuns voudraient lui substituer la notion d'innovation. Puisque les idéaux des Lumières n'ont pas fait la preuve de leurs capacités à apporter liberté et égalité aux sociétés et à conduire les transformations sociales auxquelles ils aspiraient, ne doit-on pas se contenter de se réfugier dans les enthousiasmes d'une modernité qui se suffit de quelques opportunités pragmatiques?

L'innovation plutôt que le progrès... Une telle substitution suppose un renoncement. Le progrès ne se définit que dans les conditions d'une perspective morale et politique. Il ne peut se limiter à une succession d'inventions, de transformations, de changements. Or la plupart des théoriciens de l'innovation ne la contraignent pas à cette perspective morale et politique. L'OCDE définissant l'innovation dans le manuel d'Oslo⁵ (1992) la réduit à la vision pragmatique de la mise en œuvre d'un produit nouveau ou d'une méthode nou-

velle. Elle reprend la vision cyclique de Joseph Schumpeter pour qui l'innovation constitue un facteur majeur de la dynamique capitaliste sans que soient réellement interrogés ses effets sociaux. Le premier principe de l'innovation, c'est la volonté de créer de nouveaux marchés. Cela commence par un discours sur les qualités nécessaires d'un nouveau produit et va jusqu'à la programmation de l'obsolescence.

Concevoir un nouveau produit pour dynamiser la concurrence sera, dans un marché ouvert de l'éducation, une nécessité économique.

Les intentions libérales

Pour ceux qui, à ce stade, penseraient que tout cela n'a pas grand-chose à voir avec l'école et que l'activité scolaire ne peut se résoudre dans une telle logique économique, rappelons que les études ne manquent pourtant pas qui montrent comment les entreprises se préparent à investir le marché de l'éducation évalué aujourd'hui pour la France à 135 milliards d'euros ! Les EdTechs, les startups de l'éducation, connaissent une croissance exponentielle et le discours des analystes économiques sur la question affirme leur développement à venir.

Plusieurs actions partenariales mises en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale vont dans ce sens : en juillet 2017, un partenariat d'innovation a été lancé avec la Caisse des Dépôts. Son but est de développer des solutions s'appuyant sur l'Intelligence artificielle pour faire évoluer l'apprentissage des mathématiques et du français au cycle II. Les projets retenus seront expérimentés puis produits à grande échelle pour être acquis par le ministère et diffusés dans les classes. Jean-Michel Blanquer annonce sans détours son ambition : « *Je veux être en première ligne dans le déploiement des EdTech françaises*⁶ ».

Récemment a été créé Educapital, un fonds destiné à financer les start-up qui, aux dires de sa fondatrice, auront l'ambition de révolutionner le secteur éducatif par l'innovation. Mais nous parle-t-on d'un objectif de démocratisation ? Non, le Figaro formule l'objectif sans ambages : faire émerger

des start-up capables d'ubériser le mammoth dans le domaine de la formation continue et du soutien scolaire⁷. Or cette initiative est largement soutenue par l'État : le premier apport pour ce fonds est assuré par BPIFrance, une banque publique d'investissement détenue à 50% par l'État et à 50% par la Caisse des Dépôts, organisme public destiné à financer le développement des entreprises.

La stratégie est claire : dans un contexte politique guidé par un choix majeur, celui de réduire le financement par l'État de l'action publique. Il s'agit de confier progressivement des parts de son action publique à des entreprises privées. Et l'innovation doit en être le vecteur.

Cette volonté politique de céder à l'initiative privée une part de l'action publique suppose une dynamique financière puisqu'il s'agit de trouver des moyens, hors des modalités habituelles par lesquelles s'exerce le financement de l'action publique d'État. On voit, au travers d'Educapital, comment s'organisent aujourd'hui, y compris avec l'aide de l'État, les fonds qui vont soutenir le développement de ces projets.

Un autre vecteur du financement de ces transferts de l'action publique vers l'initiative privée est la défiscalisation : bien des projets sont soutenus par des fondations d'entreprise qui s'y engagent à la fois pour construire une certaine image sociale de leur entreprise mais aussi pour les avantages fiscaux qui en ressortent. S'il ne s'agit pas à proprement parler de financements par l'État, cela reste néanmoins un financement public puisque l'État renonce à une partie de ses ressources pour financer ces actions.

Engager les acteurs

Mais cette dynamique financière ne suffit pas, il faut qu'elle soit portée par une dynamique sociale et humaine. Et c'est là que l'innovation joue son rôle majeur. Il faut engager les acteurs, et notamment ceux qui auraient quelque résistance à le faire dans la seule perspective de la privatisation. L'innovation leur permet de le faire sur un projet social séduisant : celui de la modernité, du changement, de la créativité et pour employer le der-

nier terme à la mode, celui de la disruption. Concept inventé par le président d'un groupe de communication qui nous explique que *"l'innovation disruptive est une innovation de rupture, par opposition à l'innovation incrémentale, qui se contente d'optimiser l'existant."*⁸ ».

Les relations entre innovation et numérique permettent de mieux comprendre les modalités de cette volonté d'enrôlement des acteurs.

Nul doute que l'enseignement, y compris dans ses perspectives émancipatrices, peut tirer profit du numérique et doit réfléchir à la manière de le faire. Mais, cela ne signifie pas pour autant que le numérique soit capable de porter un changement de paradigme éducatif. On peut au contraire penser que le numérique ne transforme pas la question fondamentale qui reste celle de la didactique⁹. Le formidable accès à l'information permis par Internet offre l'exemple de cette nécessité : aucun élève ne peut se dispenser du travail pédagogique et didactique mis en œuvre dans les classes pour transformer des informations très accessibles mais aussi très nombreuses et très incertaines en savoirs construits. Cela demande un travail intellectuel que peu d'élèves pourraient engager spontanément devant leur ordinateur. Et cela est tout particulièrement vrai pour les élèves qui ne disposent pas des environnements culturels capables d'accompagner cette confrontation à une information massive. Dire ce nécessaire accompagnement des élèves par la mise en œuvre de dispositifs didactiques, n'est évidemment pas un refus de l'usage numérique dans les pratiques scolaires mais défendre cette conception du numérique comme un outil et non pas comme une transformation radicale de l'enseignement, c'est défendre un modèle d'action publique éducative qui continue à se fonder sur des compétences professionnelles enseignantes spécifiques et tout ce qui l'accompagne : un recrutement par concours, un investissement fort dans la formation initiale et professionnelle, des moyens pour l'école publique à la hauteur de la complexité de ses missions.

Si, à l'inverse, on induit un changement de paradigme complet qui laisse croire que désormais le

savoir serait disponible pour tous sur internet, on relativise la place de l'enseignant. Ce sont ces formules entendues parfois qui nous expliquent que l'élève n'a plus vraiment besoin de l'enseignant pour apprendre. En postulant une transformation complète de la relation aux savoirs, on ouvre la possibilité de l'alternative d'un enseignement à distance et de la construction de parcours de formation hors système scolaire. Portée par la croyance mythique d'un pouvoir absolu du numérique, cette alternative laisse croire qu'elle apportera un progrès, d'autant que la société est aujourd'hui partiellement acquise à un constat de défaillance du service public d'éducation.

Et puis cela correspond parfaitement à cet impératif de l'économie libérale qui est celui de la flexibilité. Il ne s'agit plus, pour une grande partie des travailleurs, de les former aux compétences spécifiques d'un métier mais plutôt de leur donner des compétences transversales, des compétences-clés qui leur permettront de s'adapter et de faire face une variabilité des tâches au gré des besoins de l'entreprise. Un petit module en ligne et voilà qu'il devient possible de faire évoluer en permanence les tâches confiées. Nico Hirtt¹⁰ a montré comment la demande de compétitivité des entreprises avait de ce point de vue contribué à transformer la conception même de l'enseignement et développé les compétences aux dépens des savoirs.

Définir les conditions de l'évaluation

Il faut admettre que le constat d'une volonté de libéralisation du marché scolaire ne peut suffire à circonscrire la question de l'innovation éducative. Et cela essentiellement parce que les motivations de ces innovations ne prennent pas toutes leur source dans cette volonté. Certaines sont, au contraire, porteuses de projets fondamentalement centrés sur une vision émancipatrice de l'éducation.

Interroger l'innovation et douter de ses vertus intrinsèques ne peut donc se confondre avec un éloge de l'immobilisme et une défense de la tradition. Il faut par conséquent, et c'est d'évidence essentiel pour les personnels d'inspection, définir l'équilibre qui permettra à la fois d'accompagner les changements nécessaires sans être piégé par

les enthousiasmes irraisonnables d'une nature a priori vertueuse de l'innovation.

C'est ce principe qui doit conduire le pilotage. Il suppose qu'on écarte une vision où l'inspecteur trancherait et déterminerait, au nom de son expertise ou en fonction d'arbitrages institutionnels, ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Mais il suppose aussi que l'inspecteur mette en œuvre l'accompagnement nécessaire pour que soient interrogés de manière exigeante les finalités et les effets de l'innovation. Par exemple que soient interrogées certaines croyances récurrentes dans bien des projets innovants actuels: à savoir que l'essentiel dans la réussite des apprentissages, c'est la motivation; que les élèves ont des styles d'apprentissage différents, des types d'intelligence différentes ; qu'on apprend mieux par l'activité pratique ; ...

Cela suppose aussi que nous ne nous méprenions pas sur l'évaluation des effets. Il ne s'agit pas d'imaginer que nous pourrions engager une procédure de preuve par le mesurable. Il est rarement possible d'isoler les effets propres d'une action innovante sur les apprentissages des élèves. Bien des procédures en la matière ne font que chercher des chiffres attestant ce que l'on veut prouver ou condamnant ce que l'on veut faire cesser. Ce qui est en jeu dans cette évaluation des effets est d'une autre nature : il revient à construire une culture professionnelle qui interroge toute organisation pédagogique par l'analyse de ses effets. Non pas par la production de quelques indicateurs mais en mettant en œuvre une démarche qui soutient une analyse pédagogique et didactique exigeante centrée sur la réalité des apprentissages. La légitimité d'une évaluation capable d'un tel questionnement demande quelques conditions incontournables.

La première de ces conditions est celle d'une attitude éthique de celui à qui l'institution a confié cette mission évaluative. Le SNPI-FSU l'affirme depuis plusieurs années dans sa charte de l'inspection : il convient « *d'admettre la relativité de toute observation, aussi sincère*

soit elle et de pratiquer l'analyse dialectique comme modalité d'approche des situations professionnelles ». Si les apriorismes de l'innovation ne peuvent suffire à en légitimer les effets, il ne peut être question d'en prendre prétexte pour un apriorisme inverse qui condamnerait systématiquement. Une analyse exigeante est contrainte à la relativisation et oppose la confrontation dialectique au clivage binaire.

La seconde condition est celle de la liberté pédagogique de l'enseignant. Rappelons brièvement ses fondements : la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans un cadre constitué par la réglementation, les programmes et les projets d'école ou d'établissement. Mais ce cadre ne prédétermine pas les stratégies didactiques, les organisations pédagogiques ou les choix méthodologiques. Là encore, la charte du SNPI-FSU, l'exprime clairement en évoquant « *la finalité démocratique et émancipatrice du contrôle de conformité en tant que garant de la liberté pédagogique et de la neutralité politique, philosophique, religieuse et commerciale des agents du service public.* ».

Or force est de constater que bien des dynamiques innovatrices institutionnelles tentent de remettre en cause ces principes de neutralité. On admet aujourd'hui qu'une classe puisse se déplacer dans un espace « pédagogique » organisé par une société commerciale qui y présentera ses produits et en vantera les mérites (par exemple les « *sorties de classe Apple* »). Qui peut raisonnablement croire aujourd'hui qu'une telle pratique soit compatible avec le principe de neutralité commerciale toujours en vigueur dans les obligations du fonctionnaire ? Au prétexte d'un investissement financier concédé par une entreprise privée, pouvons-nous la laisser instrumentaliser les élèves du service public aux fins d'un intérêt commercial particulier ? L'accord entre l'Éducation nationale et Microsoft pose la même question : comment pourrait-on croire à une neutralité commerciale quand sont privilégiés des environnements, des outils et des formats, y compris dans la formation des enseignants ?

Ce questionnement sur l'innovation sera considéré par certains comme un signe de conservatisme. Doit-on encore le répéter ? Il n'en est rien.

Nous sommes engagés dans un syndicalisme de transformation sociale. Nous défendons une école émancipatrice pour qu'elle contribue à fonder une société capable de dépasser les contradictions inégalitaires du capitalisme. Cela ne peut être compatible avec un syndicalisme strictement corporatiste qui refuserait d'interroger les enjeux pédagogiques et d'engager les nécessaires évolutions des pratiques favorables à cette perspective de transformation sociale. Et c'est justement cette perspective qui fonde la raison pour laquelle nous devons considérer que toute innovation n'est pas émancipatrice.

C'est parce que nous considérons cette volonté de conduire le système vers une plus grande démocratisation comme pleinement inscrite dans nos métiers que nous défendons des exigences qui ne peuvent se confondre avec les séductions superficielles de la modernité.

¹ Eugène ENRIQUEZ, *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Paris, 1997

Norbert ALTER, *La gestion du désordre dans l'entreprise*, Paris, 1990

² Joseph SCHUMPETER, *Capitalisme socialisme et démocratie*, Paris, 1951, p.106

³ Philippe WATRELOT, *Innover pour une école plus juste et plus efficace*, 29 mars 2017

⁴ <https://blogs.mediapart.fr/paul-devin/blog/070917/science-et-pedagogie-deformations-et-impostures-1-lexperimentation-alvarez>

⁵ OCDE, *Manuel d'Oslo, Principes directeurs pour le recueil et l'interprétation des données sur l'innovation*, 1992

⁶ EducPros, 28 août 2017

⁷ Le Figaro, 6 octobre 2017

⁸ L'Obs, 24 janvier 2016

⁹ Paul DEVIN, *La question du numérique à l'école doit rester une question didactique*, Regards croisés, n°22, juin 2016

¹⁰ Nico HIRTT, *Les nouveaux maîtres de l'école*, 2000



Engagé-es pour l'égalité réelle !

L'égalité entre les femmes et les hommes est loin d'être une réalité dans la vie quotidienne comme dans le monde du travail y compris dans la Fonction publique où les écarts de salaires sont encore parfois de l'ordre de 23%. Le monde du travail est aussi un lieu où les femmes subissent des violences. 80% d'entre elles disent être confrontées à des comportements sexistes.

Depuis toujours la FSU est engagée pour défendre les droits des femmes.

Elle revendique et lutte pour obtenir des avancées concrètes et permettre l'égalité au travail comme dans la vie : conditions de travail, rémunérations, déroulement de carrière, prévention des violences, lutte contre les stéréotypes, le sexisme, éducation à l'égalité fille/garçon dès le plus jeune âge... partout et donc aussi dans nos secteurs professionnels, il nous faut être vigilant·es et agir pour gagner ce qui malheureusement devrait aller de soi !

Ce livret est une contribution et un outil mis à disposition de toutes et tous pour mener ces batailles. Outil d'information tout autant que pour accompagner les femmes victimes de violences, il est aussi le témoignage de l'engagement de la FSU pour l'égalité réelle !

Bernadette Groison

Secrétaire générale de la FSU

Pour en savoir plus ...
télécharger le livret sur le site snpi
snpi-fsu.org/spip.php?/article715

Et si on tirait les véritables leçons de PIRLS?

PIRLS est une enquête internationale organisée par une association indépendante (IEA) depuis 2001. En France, elle est mise en œuvre par la DEPP et réalisée auprès des élèves de CM1 pour évaluer leurs compétences de lecteurs. La dernière version de cette enquête a été réalisée au printemps 2016 pour une publication en décembre 2017. Ils montrent des résultats français inférieurs à la moyenne des pays européens comme à celle des pays de l'OCDE. Une part plus grande des élèves français se caractérise par un niveau très faible mais c'est sur l'ensemble des niveaux que le score moyen des élèves est inférieur à la moyenne des élèves européens.

Comme pour toutes les évaluations internationales, toute la question est celle de l'usage des résultats et de leur capacité à éclairer les choix politiques et les stratégies de pilotage. Cela demanderait deux conditions qui sont loin d'être réunies.

La première condition serait celle d'une analyse strictement centrée sur ce qui est mesuré. Or force est de constater qu'une partie des commentaires de PIRLS s'intéresse en définitive assez peu à la question de la lecture et, comme à chaque fois, instrumentalise les résultats dans une perspective politique. « *L'effondrement du niveau scolaire est le phénomène le plus symptomatique d'un déclin général de l'efficacité de l'État dans ses missions fondamentales, parmi lesquelles, la transmission du savoir.* » affirme le Figaro¹ qui trouve une nouvelle occasion de prétendre administrer la preuve de l'incurie de l'action publique d'État.

La seconde condition serait d'être capable d'interroger la cohérence des choix politiques au travers des éléments de l'enquête. Il ne s'agit évidemment pas de croire qu'une enquête puisse en elle-même dicter les choix politiques nécessaires mais qu'elle puisse permettre de les interroger, de mettre en doute leur pertinence, voire d'envisager leur réorientation. Or le commentaire de PIRLS 2016 par le ministre joue une toute autre straté-

gie : profiter de la publication de PIRLS pour enfoncer le clou de ses choix sans même s'interroger sur les contradictions pourtant évidentes entre les résultats de l'enquête et les discours tenus.

Car PIRLS ne vient en rien confirmer les axes essentiels de la politique ministérielle, ceux qui au prétexte d'une insuffisance d'enseignement du code, veulent axer l'apprentissage de la lecture sur les relations entre lettres et sons, aux dépens de l'ensemble des autres aspects dont la recherche a pourtant quasi unanimement dit qu'ils étaient conjointement nécessaires.

Même Alain Bentolila² admet que l'enquête ne révèle pas une difficulté des élèves à déchiffrer mais leur incapacité à comprendre un texte et convient que ce n'est donc pas tant la méthode d'apprentissage qui pose problème que l'insuffisante formation des maîtres.

PIRLS 2016 nous confirme, une fois de plus, que les difficultés de l'école française dans l'apprentissage de la lecture ne peuvent s'expliquer par l'usage de la méthode globale et ne se résoudront pas dans une centration exclusive de l'activité d'enseignement sur les questions grapho-phonologiques.

Le ministre a solennellement appelé au volontarisme pédagogique pour faire face à l'ampleur du défi. Mais déjà ce volontarisme se teinte d'orientations méthodologiques contraintes car la logique exprimée par le ministre est de considérer que ce serait de la « *non-assistance à personne en danger* » que de laisser un enseignant choisir la méthode et le manuel qui lui conviennent sans que ce choix soit éclairé par les connaissances scientifiques les plus récentes³. Nous devons admettre le principe d'un éclairage des choix, c'est une des stratégies de l'accompagnement et de la formation. Le problème est que depuis sa prise de fonction, le ministre choisit les connaissances scientifiques qui abondent les arguments de ses choix idéologiques. Dans un tel contexte, il y a lieu de craindre que nous allions progressivement vers une labellisation ministérielle des méthodes et des

manuels.

Mais ce qui est le plus frappant est que la persistance du discours ministériel plaquée sur les résultats de PIRLS donne l'impression d'une totale incohérence. C'est particulièrement évident avec la recommandation d'une dictée quotidienne dont on voit mal la capacité à traiter les problèmes de compréhension analysés par PIRLS. Qu'il faille renforcer les apprentissages morphosyntaxiques pour développer la compréhension, nul doute. C'est d'ailleurs une des raisons de s'inquiéter d'une centration de l'apprentissage sur les seules relations entre lettres et sons. Mais ces apprentissages ne peuvent se confondre avec l'exercice d'une dictée quotidienne. Il est assez remarquable que Jean-Michel Blanquer, avec habileté tactique, s'appuie sur la recommandation qu'avait faite Najat Vallaud-Belkacem lors de la présentation des programmes 2016, alors même que les contenus de ces programmes, s'ils instaurent un apprentissage orthographique régulier, ne le préconisaient pas sous la forme d'une dictée quotidienne.

Ce que PIRLS met d'abord en évidence, c'est qu'il ne suffit pas de déchiffrer et de maîtriser les relations de sens les plus élémentaires pour être lecteur. C'est au contraire par le développement des activités de compréhension complexe qu'il faut agir. Les résultats français sont dus à la baisse significative des performances de nos élèves à comprendre un texte informatif et à leur faiblesse à traiter l'information contenue dans les textes lorsqu'elle nécessite ces processus d'analyse complexe.

On peut douter que la dictée quotidienne, quel que soit le jugement qu'on puisse porter sur son efficacité dans les apprentissages orthographiques, soit le moyen le plus efficace de développer ces compétences de compréhension.

Le discours ministériel se saisit donc de PIRLS comme d'un prétexte événementiel pour produire sa propre répétition mais n'en interroge nullement les résultats. C'est préoccupant pour une politique qui prétendait se fonder sur les grandes enquêtes internationales et la recherche scientifique ...

Quant au troisième pilier de cette politique, celui de la confiance, le discours ministériel n'est pas

sans ambiguïtés. Car à considérer que les enseignants seraient des « *personnes en danger* » qu'il conviendrait d'assister par la validation institutionnelle de méthodes et de manuels, on peut craindre que la question de la lecture soit à nouveau, comme avec Gilles De Robien, l'occasion d'une intervention ministérielle autoritariste sur les méthodes d'enseignement.

On conviendra aisément qu'il y a donc un vrai paradoxe à vouloir nous présenter les réorientations graphophonologiques voulues par le ministre Blanquer comme une perspective d'amélioration du classement français à PIRLS. D'autant que les élèves évalués par PIRLS 2016 sont justement les élèves qui ont appris à lire avec les programmes Darcos qui incitaient à un enseignement précoce du principe alphabétique et de la reconnaissance des lettres et des relations grapho-phonologiques. Si PIRLS pouvait suffire à mettre en doute une méthode d'apprentissage, c'est justement celle que veut imposer le ministre Blanquer qui serait à incriminer.

Les leçons de PIRLS 2016 sont claires. L'enquête détaille même les activités intellectuelles concernées et insuffisamment mises en œuvre dans l'école française : inférences, anticipation, analyse stylistique et structurale, identification des intentions de l'auteur. La faiblesse des élèves français se situe donc au niveau de la compréhension particulièrement lorsqu'elle demande les opérations de traitement de l'information les plus complexes. Sur ces questions, aucune recommandation ministérielle, pas d'incitation au volontarisme...

Par ailleurs, PIRLS nous apprend que la question ne peut se résumer dans une augmentation du volume de l'activité d'apprentissage de la langue qui est déjà très élevé en France mais doit se cibler sur le développement des activités de compréhension dont certaines sont jusqu'à deux fois moins développées en France qu'ailleurs. Il ne suffit pas de décréter que désormais les APC se consacreront à la compréhension, il faudrait faire de la compréhension un objet central des activités de la classe. Or, les recommandations ministérielles ne semblent même pas l'envisager!

Ce que nous confirme aussi PIRLS, c'est que les environnements socio-culturels valorisant l'écrit sont favorables à la réussite des lecteurs. Il faudrait en déduire l'absolue nécessité que la classe soit, dès la maternelle, le lieu où se construit une relation culturelle à l'écrit. Ainsi l'école assumerait son rôle égalitaire vis-à-vis des élèves qui ne bénéficient pas des environnements familiaux les plus favorables. Cela devrait conduire à d'autres perspectives que celles des programmes PARLER en maternelle.

Enfin, PIRLS affirme que la formation continue des enseignants français est plus faible que celle des autres pays. Les annonces en la matière sont répétitives mais nous savons que les actions mises en œuvre sont loin de correspondre à la réalité des besoins, notamment en formation initiale.

En résumé, PIRLS 2016 nous confirme, une fois de plus, que les difficultés de l'école française dans l'apprentissage de la lecture n'ont rien à voir avec

la méthode globale et ne se résoudre pas dans une centration sur les questions syllabiques. Puisque notre ministre annonçait, à sa prise de fonctions, que les grandes enquêtes internationales seraient un des fondements de sa politique, il aurait fallu qu'il trouve dans PIRLS l'inspiration d'une réorientation radicale.

Non!... Il se contente d'annoncer la dictée quotidienne et une curieuse hiérarchisation où les activités de compréhension seront assurées hors de l'enseignement fondamental en classe, pendant les activités pédagogiques complémentaires (APC) en élémentaire et l'accompagnement personnalisé (AP) au collège.

Difficile d'avoir la conviction que tout cela produira d'autres résultats lors de la prochaine enquête PIRLS.

¹ Le Figaro, 7 décembre 2017

² Le Figaro, 6 décembre 2017

³ Les Échos, 5 décembre 2017

Retraites : ce qu'il est bon de savoir

Pascale MOULLET

Alors que chaque nouvelle législature débute par un nouveau projet de réforme des retraites, nous vous proposons d'éclairer votre réflexion par quelques éléments.

La retraite, une question politique bien plus qu'économique

Nous devons être conscients que, loin d'être une question économique, la retraite est une question politique. Celle-ci s'articule autour de trois axes :

- la place des retraités dans la société : les retraités sont-ils des bouches inutiles à nourrir ou des travailleurs bénéficiant de droits acquis ?
- la redistribution de la richesse créée : cela renvoie à l'indexation des pensions (sur les salaires ? les prix?)
- le statut de la pension : les retraités reçoivent-ils une allocation ou un salaire continué comme le prévoyait le programme du Conseil national de la Résistance?

Comme les lois successives de financement de la sécurité sociale, l'organisation de la garantie des retraites relève de choix politiques et financiers définis par les gouvernements. Ceux-ci font-ils le choix des solidarités (intergénérationnelle, entre les différentes classes sociales, les malades et les bien-portants, etc.) ou isolent-ils les individus, renvoyant chacun à son supposé mérite ?

Nous sommes clairement confrontés à des choix politiques, quasiment tous orientés dans la même direction depuis trois décennies.

Une évolution défavorable aux salariés depuis une trentaine d'années

Les grandes grèves de 1995 sont restées dans nos mémoires... C'est pourtant dès 1993 qu'E. Balladur réforme par décret le régime général d'assurance vieillesse : sur quinze années sont prévus

- l'allongement progressif de la durée de cotisation à 40 années

- le passage des 10 meilleures années aux 25 meilleures années pour le calcul des pensions dans le privé
- l'indexation de la base de calcul, non plus sur les salaires mais sur les prix (qui exclut les retraités de toute progression de pouvoir d'achat).

L'ensemble de ces mesures conduit de fait à l'abaissement du montant des pensions pour la majorité des salariés.

En 1995, A. Juppé échoue à mettre en œuvre la deuxième étape, à savoir la réforme des régimes spéciaux et du code des pensions des fonctionnaires de l'État.

En 2003, la loi Fillon, au nom de « l'équité », rapproche la retraite des fonctionnaires de celle du privé : passage à 40 annuités et création d'une décote.

L'essentiel des efforts est déjà demandé aux fonctionnaires, une rengaine qui n'a guère varié ces dernières années.

En janvier 2008, toujours au nom de « l'équité », les régimes spéciaux sont alignés sur les retraites des fonctionnaires : 40 annuités et décote. Dans la même année, le gouvernement alourdit la note : 41 années en 2012, menaces sur les avantages familiaux (bonifications pour enfants notamment) et conjugaux (pensions de reversion), restriction du dispositif pour carrières longues.

2010 verra la fin de la retraite à 60 ans, l'aggravation des conditions de durée d'assurance, la fin de la cessation progressive d'activité (CPA), 2011 un recul des conditions d'âge et 2012 ne permettra qu'un léger recul dans ce train réformes : il concerne un retour très partiel au droit à la retraite à 60 ans pour les carrières longues.

Dès 2014, la dégradation se poursuit, avec 43 annuités de cotisation pour les générations nées après 1973.

En 2017, le projet de réforme annoncé par E. Macron pour 2018, loin de rétablir plus de justice

sociale comme annoncé, aggravera encore la situation des plus fragiles mais se traduira aussi par de l'incertitude pour tous : certes chacun saura de combien de points il dispose à chaque moment de sa vie mais... bien malin qui saura prédire la valeur du point au moment de son départ à la retraite !

Les différences public-privé

Elles tendent à être gommées progressivement. Initialement, les pensions des fonctionnaires sont conçues comme un salaire continué. Leurs salaires augmentant régulièrement dans le cadre de carrières définies par leurs statuts, leur pension est calculée sur l'indice détenu au cours des six derniers mois de travail.

Le calcul initial des retraites des salariés du privé, basé sur les dix meilleures années, s'explique par les variations de salaires liées aux changements de poste ou d'entreprise. On conçoit aisément à quel point le passage de dix à vingt-cinq meilleures années pénalise ces retraités !

Les durées de cotisation ont progressivement été harmonisées : le nivellement s'est fait par le bas, toujours en défaveur du montant des retraites.

Nous aurons à être vigilants et combatifs lorsque sera annoncé le prochain projet de réformes. Nul doute qu'il alourdira encore la note...

Dès janvier 2018, les retraités seront mis à contribution plus lourdement que les actifs : la plupart d'entre eux seront soumis à une augmentation de 1,7 % de CSG, non compensée, contrairement aux actifs. Ils verront donc leur pouvoir d'achat amputé par cette mesure gouvernementale comme par les augmentations des diverses mutuelles auxquelles ils appartiennent...

Pour la revalorisation des pensions...
envoyez une carte de vœux
au président de la République...



... à télécharger sur :
<http://www.fsu.fr/Carte-de-voeux-unitaire-pour-les-pensions.html>

Accès à la hors-classe des IEN

Deux conditions sont nécessaires pour accéder à la hors-classe (HC)

- avoir atteint le 7ème échelon de la classe normale
- justifier de 6 années de services effectifs accomplis dans le corps des IEN à compter de la date de recrutement.

La date de recrutement est celle

- de la nomination en qualité de stagiaire pour les lauréats du concours,
- de la titularisation pour les lauréats de la liste d'aptitude
- de l'entrée dans le corps pour les personnels accueillis en détachement.

Le tableau d'avancement national est établi en regroupant les listes des IEN promouvables envoyées par chaque rectorat, listes vérifiées en CAPA par les commissaires paritaires académiques. Pour chaque promouvable, est mentionnée l'indication « proposé » ou « non proposé ». Il n'y a donc pas d'avis mais le Recteur peut ne pas proposer l'inscription d'un IEN pour une raison d'ordre disciplinaire ou s'il juge sa « manière de servir » insuffisante. Il doit le justifier en CAPA. Pour la promotion 2018, les non proposés représentaient moins d'1% des promouvables.

Les listes académiques sont alphabétiques et ne comportent pas de classement. C'est donc la CAPN qui contrôlera puis émettra un avis sur le classement établi à

l'échelon national par les services du ministère.

Être promouvable ne signifie pas accéder à la HC, mais intégrer une « file d'attente ». Par ailleurs, à année d'entrée dans le corps égale, l'année d'entrée dans la file d'attente ne donne aucun avantage.

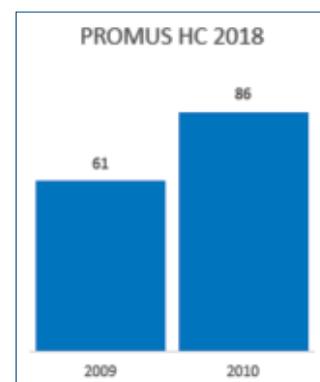
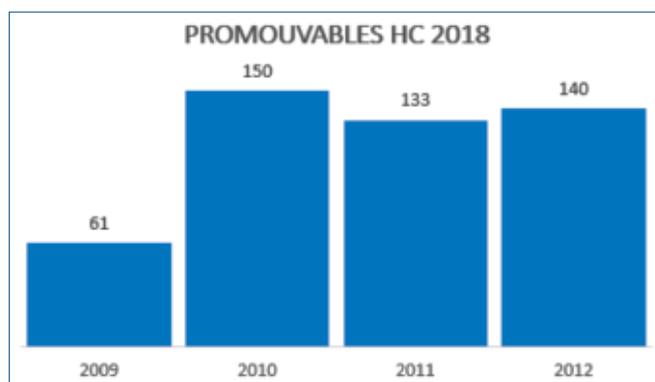
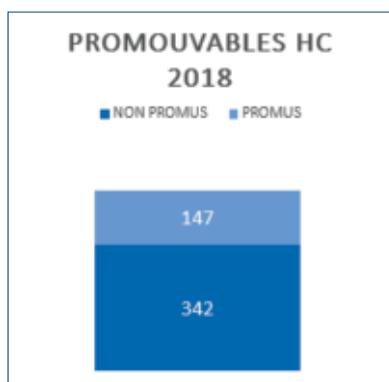
Une fois le tableau établi au niveau national par agrégation des listes académiques, le classement des IEN « proposés » est opéré par les services de la DGRH à l'aide de critères classants appliqués dans l'ordre :

- l'année de recrutement dans le corps (en ordre croissant : du plus ancien au plus récent)
- l'échelon (en ordre décroissant : du 10e au 7e)
- la date d'accès à l'échelon (en ordre croissant : du plus ancien au plus récent)

Le nombre de promus est ensuite déterminé par l'application d'un ratio promus/promouvables qui est actuellement de 30%.

En 2018, c'est la fin de la promotion 2009 et le début de la promotion 2010 qui accèdent à la HC.

La CAPN des IEN est consultée pour avis sur ces propositions de la DGRH. Les élus du SNPI-FSU vérifient le classement proposé et interviennent pour faire respecter les règles égalitaires d'accès. Le SNPI-FSU intervient aussi pour que la non proposition soit limitée à des motifs disciplinaires. Enfin, il revendique la hausse du ratio promu/promouvable.



NOM, Prénom
 Nom d'usage
 Date de naissance
 Adresse personnelle

 Courriel personnel
 Téléphone personnel
 Téléphone portable

Corps..... Spécialité.....
 Indice..... Échelon.....
 Détachement Oui Non
 les inspecteurs détachés cotisent à la hauteur de leur indice
 Classe normale Hors classe Retraité
 Chargé de mission, FF Stagiaire

Académie
 Poste
 Adresse professionnelle

 Téléphone professionnel

J'adhère au SNPI-FSU et je règle ma cotisation syndicale 2016-2017
 en une fois pour un montant de€
 en règlement fractionné de trois versements de.....€
 en règlement fractionné de six versements de.....€

J'accepte de fournir au SNPI-FSU les informations nécessaires à l'examen de ma carrière. Je lui demande de me communiquer les informations professionnelles et de gestion de ma carrière auxquelles il a accès à l'occasion des commissions paritaires, et l'autorise à faire figurer ces informations dans des fichiers et traitements automatisés dans les conditions fixées par les articles 26 et 27 de la loi du 06/01/78. Ces conditions sont révocables par moi-même dans les mêmes conditions que le droit d'accès en m'adressant directement au SNPI-FSU.

Merci de transmettre votre bulletin et votre règlement à
SNPI-FSU
Trésorier national
104 rue Romain Rolland
93260 Les Lilas

| Indice nouveau majoré | Cotisation en euros |
|-------------------------------|---------------------|
| 496 | 128 |
| 554 | 139 |
| 586 | 147 |
| 623 | 156 |
| 635 | 167 |
| 662 | 174 |
| 684 | 185 |
| 715 | 194 |
| 738 | 203 |
| 787 | 213 |
| 825 | 245 |
| HEA 1 | 254 |
| HEA 2 | 261 |
| HEA3 + B1 | 268 |
| HEB2 | 273 |
| HEB3 | 281 |
| Stagiaire ou faisant fonction | 84 |
| Retraité net<2500€ | 101 |
| Retraité net>2500€ et <3000€ | 111 |
| Retraité net>3000€ | 121 |

la réduction d'impôts est de 66 %

RESSOURCES EN LIGNE POUR LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE ET L'E-ÉDUCATION

ÉCOLE COLLÈGE LYCÉE SUPÉRIEUR

CHAQUE SITE PROPOSE UN CONTENU ADAPTÉ,
RÉDIGÉ PAR DES SPÉCIALISTES ET DESTINÉ À
L'USAGE PÉDAGOGIQUE :

- ✓ Encyclopédie, atlas et dictionnaire
- ✓ Une grande **fiabilité**
- ✓ Un contenu **multidisciplinaire**
- ✓ De nombreux **médias** (vidéos, photos, schémas...)
- ✓ Une **Carte mentale** dynamique pour chaque article¹
- ✓ 1 700 articles bilingues **anglais-français**²

Utile pour former
à la recherche
documentaire,
construire et
animer mes cours



Pratique pour
préparer un exposé,
s'entraîner en
anglais², s'appuyer
sur les fiches de
lecture...



CONTACT ET DÉMONSTRATION : education@universalis.fr • +33 (0)1 75 60 43 02

www.encyclopaedia-universalis.fr

¹ Uniquement pour le lycée et le supérieur ² Uniquement pour l'école et le collège