

Questions au Ministre

Monsieur le Ministre, nous apprécions de vous rencontrer dans une formation qui permet qu'une seule parole soit exprimée devant tous les inspecteurs d'académie, toutes fonctions confondues. Le SIA a souhaité préalablement à cette rencontre vous faire connaître les préoccupations et les interrogations du corps, sans détours, sans langue de bois et sans surprise.

Qu'attendons-nous de notre Ministère ? Quatre mots résumant nos attentes :

sérénité, reconnaissance, stabilité, clarté !

Qu'observons-nous dans notre environnement professionnel aujourd'hui ?

Une perte de sérénité chez les cadres supérieurs que nous sommes et notamment chez les collègues nommés sur un emploi fonctionnel qui voient leur situation fragilisée dès lors qu'un mouvement d'enseignants ou de parents se dessine dans leur aire de responsabilité ou même, pire, dès lors que l'autorité académique a besoin d'un « fusible » pour se protéger.

Une reconnaissance très insuffisante de nos fonctions. Il n'est pour le démontrer qu'à observer les résultats du protocole d'accord qui restent très en deçà de l'attente des IA et si longs à se concrétiser que chacun se demande aujourd'hui s'ils n'étaient pas de simples promesses électorales. En tout état de cause, ils ne sont pas de nature à enrayer le « déclin historique » de l'intérêt des enseignants pour les fonctions d'inspection.

Sommaire

Compte-rendu :

CAPN du 16 avril 2009 p 2

Déclaration liminaire du SIA p 4

Image du corps :

Mouvement 2009 : 1ère phase p 6

Lauréats 2009 p 8

Questions en débat⁽¹⁾ :

Un historien de l'éducation parle de la condition enseignante p 10

L'évaluation des enseignants p 12

Affronter le dilemme entre l'arbitre et l'entraîneur p 16

Culture :

Et si nous chantions la Marseillaise p 18

Page des stagiaires :

L'année de formation p 20

Ecrivez :

L'après CAPN p 23

(1) libres propos pour alimenter la réflexion du syndicat

L'atomisation de nos missions : nous répondons à des commandes de plus en plus diffuses, où la logique d'affichage, de représentation et de résultats chiffrés prend progressivement le pas sur le travail de fond qui lui présente l'inconvénient de n'être pas immédiatement perceptible par l'utilisateur et donc politiquement moins porteur. La gestion du temps, des agendas, de la hiérarchisation des tâches devient à cet égard bien difficile. Cette évolution appelle une redéfinition de nos missions à laquelle nous n'avons pas été associés alors que le protocole d'accord prévoyait la mise en place d'un groupe de travail sur ce thème.

Une instabilité dans la gestion des ressources humaines. Les modalités changent au fil des ans, voire au fil des orientations personnelles des directeurs de l'encadrement qui se succèdent.

Une instabilité des réformes qui suivent les flux et les reflux d'une actualité sociale très mouvante.

Une obscure clarté quant aux objectifs des réformes engagées. Dogme aujourd'hui, hérésie demain ? Qu'en est-il du Socle commun, des PPRE ; qu'en sera-t-il de la réforme du lycée et de celle de la formation des maîtres ?

Permettez alors Monsieur le Ministre que l'on vous pose trois questions simples et sans langue de bois :

1) Quelles dispositions allez-vous prendre pour que les engagements du protocole soient concrétisés dans les meilleurs délais et pour qu'un suivi de cet accord engageant des améliorations plus profondes soit organisé ?

2) Quelles dispositions allez-vous prendre pour que le corps des IA-IPR soit clairement positionné au plus haut niveau de la grille de la Fonction Publique de l'Etat qui est en cours de réforme aujourd'hui, c'est-à-dire au niveau 5, celui des experts et dirigeants ?

3) Quelles dispositions allez-vous prendre pour rendre à l'institution dont nous sommes, à vos côtés, les représentants, sa crédibilité au regard des réformes entreprises à l'heure où un déficit de confiance est plus que perceptible dans le corps enseignant et que le doute commence à gagner les Inspecteurs d'académie dont la loyauté est pourtant historique voire « génétique », puisque consubstantielle de nos fonctions.

Monsieur le Ministre, nous attendons de vos réponses qu'elles éclairent l'avenir, le nôtre bien sûr, mais aussi celui du service public d'éducation auquel nous vous rappelons notre profond attachement.

Le secrétariat national

L'éditorial a été envoyé au DE fin avril pour communication au Ministre.

CAPN du 16 avril 2009

La CAPN est présidée par Roger Chudeau, directeur de l'encadrement. En début de réunion, Robert Prosperini fait savoir qu'il fera une déclaration liminaire (publiée ci-après) avant l'étude des cas particuliers.

RÈGLEMENT INTÉRIEUR DE LA CAPN

Seul le SIA a proposé quelques modifications du règlement intérieur de la CAPN (courrier au DE consultable sur le site, rubrique « actualité »). Ces propositions qui ont pour objet de faciliter le travail préparatoire des commissaires paritaires au bénéfice d'une gestion personnalisée des IA sont pour partie d'entre elles retenues par le Directeur.

DONNÉES STATISTIQUES DU CONCOURS

Roger Chudeau, président de la CAPN, fait part d'un certain nombre de données statistiques.

Concours 2009

91 postes, 304 candidats, 152 admissibles, 83 admis. Nous constatons :

- une grande disparité entre les disciplines puisque le ratio postes/candidats varie de 6.5 candidats pour 1 poste en EVS à 1 candidat pour 1 poste en chinois, Italien ou STI (chimie-biologie) ;
- un nombre d'admis inférieur au nombre de postes (8 postes non pourvus au concours cette année) ;
- un ratio global candidats/postes d'environ 3.4 qui est extrêmement bas et qui traduit une insuffisance d'attractivité des fonctions d'IA, constat établi par plusieurs membres de la CAPN. Ce n'est pas la faiblesse de la revalorisation de l'ICA que le SIA a dénoncée et dont les « maigres » effets se font attendre qui améliorera l'image de la profession et dont l'exercice et le niveau de rémunération relèvent, hélas aujourd'hui, d'une forme de sacerdoce.

Le directeur dit être conscient de la situation et fait part de la campagne d'information engagée par le ministère pour obtenir une augmentation significative du nombre des candidatures dont l'objectif est un ratio candidats/postes de 5. Mais sans revalorisation réelle de la carrière indiciariaire et de la rémunération indemnitaire, cette campagne n'aura pas les effets escomptés. A cet égard les demandes du SIA d'accès à l'échelle C et d'une rémunération indemnitaire de 1500€/mois restent plus que jamais d'actualité !

Mouvement 2009

118 postes vacants ; 110 demandes de mutation (-33 demandes/2008), soit une baisse globale de

22% et une baisse de 15% pour les stagiaires 2^e année et de 41% pour les stagiaires 1^{ère} année entre 2008 et 2009.

Une première analyse de ces données statistiques montre que faciliter la mutation des IA a eu un effet positif sur la stabilité du corps. A cet égard, l'action opiniâtre du SIA pour obtenir la mutation des collègues stagiaires est tout à fait fondée et ses répercussions sur la qualité de vie professionnelle et personnelle des collègues sont évidentes.

On constate enfin un taux de participation au mouvement de 9% (110/1236 IA-IPR titulaires ou stagiaires toutes fonctions confondues) qui est très faible (à titre de comparaison le taux de participation dans le corps des personnels de direction est de 33%) et qui dénote une grande stabilité qui constitue une raison supplémentaire de donner satisfaction aux vœux des collègues dès lors qu'un poste est vacant.

On note enfin les motivations des candidatures : 25% pour rapprochement de conjoint, 23% pour convenances personnelles, 4.5% demandes de mutation conjointe, 47.5 % correspondent à des situations particulières n'entrant pas dans les rubriques administrativement définies (rapprochement d'un ascendant, d'un enfant, ou situation de garde alternée, raisons médicales, etc.).

EXAMEN DES CAS PARTICULIERS

Avant ce point à l'ordre du jour, le SIA fait une déclaration liminaire qui permet d'engager un vrai dialogue avec le directeur, de soulever certains points très sensibles, notamment celui de la création d'un concours sur titre au niveau de la licence !

A l'ouverture de l'examen des cas particuliers, le directeur fait part des critères retenus pour établir les priorités :

- ancienneté sur le poste (une stabilité de 3 ans est habituellement exigée),
- à ancienneté égale, l'ancienneté dans le corps départage les collègues.

Le SIA rappelle que le premier de ces critères ne peut constituer dans le cas particulier du mouvement des IA-IPR qu'un élément de référence car notre mouvement n'est nullement un mouvement global comme dans la plupart des autres corps d'encadrement mais une somme de petits mouvements aux possibilités restreintes. Refuser une mutation sur un poste vacant à un IA-IPR au motif d'une ancienneté insuffisante peut conduire à lui interdire l'accès à un poste qu'il souhaite pour le reste de sa carrière.

Ainsi le SIA demande que cette exigence d'ancienneté ne soit pas retenue car elle reviendrait à refuser toute mutation aux collègues stagiaires et aurait des effets en chaîne extrêmement dommageables.

Dés lors qu'on permet à un lauréat d'obtenir son académie d'origine si elle est vacante après le mouvement des titulaires, le SIA rappelle qu'on ne peut pas bloquer la mutation d'un IA stagiaire car ayant acquis une ou deux années d'ancienneté dans le corps, il doit avoir les mêmes droits !

Cette demande récurrente du SIA, partiellement entendue les deux années précédentes est cette année prise en compte : la totalité des collègues stagiaires bénéficie d'une mutation dès lors que le poste demandé est vacant.

Il en est de même pour les titulaires : aucun n'a été bloqué sur son poste au prétexte d'une insuffisance d'ancienneté.

Ainsi on note une amélioration de la fluidité du mouvement qui se heurte toutefois à d'autres problèmes :

1) Détachements en cours d'année

En contradiction flagrante avec la note de service relative aux détachements, deux cas d'enseignants agrégés, certes de qualité, sont proposés au détachement et à une nomination dans le corps alors même que pour l'un d'entre eux il est en concurrence avec un IA titulaire. Sur ce passe-droit évident, suite à l'intervention du SIA, le Directeur admet que le collègue titulaire a priorité.

Reste que le principe des détachements en cours d'année, s'il n'est pas contraire à la réglementation, est extrêmement contestable et qu'il ne doit s'appliquer qu'à des situations exceptionnelles et à « dose homéopathique ».

Reste aussi que dans notre corps, les détachements sont pour la presque totalité puisés dans les corps viviers. Ils concurrencent le concours et appauvrissent le nombre de candidats, certains futurs collègues, par ailleurs tout à fait compétents, choisissant une stratégie de détachement qui leur garantit une nomination dans leur académie d'origine.

2) Nominations dans les COM (collectivités d'outre mer)

Le choix de ces nominations est à la discrétion du Vice-recteur qui contrevient parfois à l'ancienneté et aux avis portés par l'Inspection Générale. Au moment de la CAPN, ce choix n'est pas toujours effectué, ce qui retarde les nominations dans un contexte où, compte tenu des questions à régler pour préparer la mobilité de toute une famille, il conviendrait qu'elles interviennent au plus vite. Sur cette question très importante, qui détermine parfois la suite de la car-

rière des collègues, le SIA demande qu'elle fasse l'objet d'une discussion avec la DE.

3) Mutations en EVS

Elles n'obéissent pas toujours aux règles en vigueur dans les autres disciplines pour les collègues AVS qui sollicitent un poste en EVS et qu'on oublie très facilement lorsqu'ils sont sur un poste de premier degré.

Dés lors comment reprocher ensuite à ces mêmes collègues d'être restés sur leur poste si on bloque, de fait, toute possibilité d'en sortir ?

4) Affectation suite à une suppression de poste

Dans un cas au moins, priorité a été donnée à un collègue victime d'une suppression de poste non pour son académie, mais pour une académie située à l'autre bout du territoire, au détriment d'un collègue disposant d'une plus grande ancienneté.

5) Report des mutations à la CAPN de juin

Le DE propose le renvoi de certaines mutations à la deuxième session du mouvement alors qu'elles pouvaient être accordées au cours de cette CAPN. Le SIA est intervenu et a obtenu que dans deux cas au moins la mutation soit prononcée.

Le SIA a aussi obtenu que dans le cas où la mutation est prononcée sur un 2^e ou 3^e vœu, elle puisse être revue lors de la deuxième session si une meilleure possibilité s'offre au collègue.

Le SIA se félicite que, pour la première fois, ait été pris en compte pour un stagiaire comme motif de mutation le rapprochement d'un ascendant âgé. Nous espérons que ce motif entrera dorénavant dans les critères retenus par l'administration.

QUESTION DIVERSES

Le directeur soulève le cas du détachement de deux collègues, un en Allemand et une en EVS. Leur cas a en fait été traité dans la partie précédente concernant le mouvement. Ce sont deux collègues de qualité que nous sommes heureux d'accueillir dans le corps des IA, la seule question est celle des modalités « dérogatoires » de leur détachement en cours d'année.

Le SIA attire l'attention de la CAPN sur la situation d'un collègue chargé de mission d'inspection en chinois depuis plus de dix ans et non titulaire de l'agrégation qui n'existait pas à l'époque. Le directeur s'engage à rechercher une solution pour son accès au corps des IA.

On le voit l'action des représentants du SIA est très importante et d'autant plus efficace que les

dossiers ont été envoyés par les collègues à ses représentants et qu'une relation directe a été établie notamment par téléphone. Nombre de dossiers dont on ne parle pas en séance sont ceux que le contact permanent avec les services de la DE a permis de régler favorablement avant la réunion. C'est un des points importants que les collègues ont à connaître pour bien préparer leur mutation qui parfois, si elle n'intervient pas au cours de la première session, peut intervenir lors de la deuxième phase du mouvement ou être

préparatoire à une mutation l'année suivante lorsque la conjoncture s'y prête.

Le SIA, il faut que chacun le sache, ne laisse jamais tomber un dossier et dans quelques cas cette première session a permis de rattraper des situations que nous avons soulevées l'année dernière.

Vos commissaires paritaires
Jean Marie Haillant, Robert Prosperini

Déclaration liminaire du SIA

Monsieur le Directeur,

La déclaration du SIA aujourd'hui portera sur cinq points qui correspondent à cinq préoccupations des Inspecteurs d'académie.

Le premier point concerne les détachements. Vous avez transmis au SIA, comme aux autres syndicats représentatifs je présume, le projet de note de service relative aux détachements dans le corps des IA IPR pour l'année 2009-2010. Le SIA vous a envoyé une réponse écrite faisant observer notamment que, s'agissant de hautes fonctions à caractère pédagogique, l'avis de l'Inspection Générale devait être considéré comme déterminant ce que la note de service ne précise pas avec assez de netteté. Mais voilà que l'on constate aujourd'hui dans le document préparatoire au mouvement que deux détachements sont proposés hors de l'application de cette note de service. Je précise que ça n'est pas la qualité des professeurs concernés qui est en cause puisque pour l'un d'entre eux au moins avec lequel j'ai eu l'occasion de travailler dans le cadre de ses fonctions de Secrétaire Général de l'OFAJ, ses qualités sont incontestables et qu'il fera honneur au corps des IA, mais était-il si urgent de le nommer alors que la procédure prévue par la note de service prévoit l'appel à candidature pour le mois de juin et les nominations pour la rentrée de septembre sur les postes laissés vacants par les IA titulaires ou stagiaires ?

Intervenant après la nomination - contre l'avis de l'Inspection Générale - d'un collègue en mathématiques en cours d'année qui a pris un poste que convoitait pour ce mouvement un IA ayant une grande ancienneté dans la fonction et d'une qualité incontestable, ces nominations d'opportunité nous interrogent. Elles nous conduisent à marquer notre désaccord avec une procédure qui détourne de sa vocation les détachements qui ont été prévus dans

la Fonction Publique pour permettre la mobilité entre les corps et en aucun cas pour puiser dans le même vivier que celui du recrutement normal à la seule fin de permettre - et vous voudrez bien me pardonner d'utiliser une expression populaire - aux « favorisés du moment » de contourner les épreuves du concours pour rentrer dans la fonction.

Ce premier point me conduit à en aborder un second, celui du concours sur titre dont nous avons, en commun avec le représentant du SNIA IPR, contesté l'opportunité à l'occasion du CTPM où nous étions invités comme experts.

Pourquoi avons-nous contesté cette proposition du ministère ? Non pas pour nous opposer à l'ouverture d'une quatrième voie de recrutement (concours sur titres) mais bien parce que celle-ci apparaît comme une réponse d'opportunité au besoin - et vous voudrez bien me pardonner d'utiliser une nouvelle fois une expression populaire - de « recaser » des membres du cabinet ministériel en mal de poste d'accueil suffisamment prestigieux alors même que leurs titres universitaires ne leur permettent pas d'y prétendre.

Monsieur le Directeur, le groupe des Inspecteurs de l'académie de Paris qui comprenait même d'anciens ministres était bien adapté à ces situations alors que le projet de création d'un concours sur titre au niveau de la licence n'offre aucune crédibilité au regard des professeurs recrutés eux-mêmes à un niveau nettement supérieur. Vous avez pu observer la réaction de leurs représentants au CTPM.

Je souhaiterais aborder également la question des missions des IA IPR pour remarquer qu'un texte joint dans le protocole - que le SIA n'a pas signé puisqu'il n'avait pas été convié aux négociations et dont les mesures d'application pourtant très insuffisantes à nos yeux se font très longuement atten-

dre entraînant un mécontentement profond des collègues – semble maintenant totalement modifié sans que nous ayons été informés des modifications apportées alors même que le Ministre doit nous en entretenir semble-t-il le 5 mai prochain. Nous demandons donc explicitement d'être destinataires de la version actualisée du texte dans les meilleurs délais afin de ne pas être pris au dépourvu au moment de la réunion avec le Ministre.

Je souhaite enfin vous entretenir de la gestion des IA IPR au moment où s'ouvre la première CAPN de l'année, la première également de la nouvelle mandature.

Les documents nous sont parvenus deux jours avant la réunion. Nous notons un progrès sensible même s'il n'est pas suffisant puisque nous avons demandé que soit noté dans le règlement intérieur de la CAPN que **la totalité** des documents prépa-

ratoires soient communiqués à l'ensemble des membres huit jours avant la date de la réunion, ce qui est conforme à la réglementation.

Certaines de nos demandes récurrentes sont enfin prises en compte :

- celle concernant l'assouplissement des mutations des stagiaires et des collègues dont l'ancienneté sur le poste est inférieure à 3 ans notamment. Cette mesure d'assouplissement est particulièrement bienvenue dans un corps où il n'y a pas un mouvement mais une somme de mouvements disciplinaires de faible ampleur. Cette situation pouvant conduire pour un collègue à qui on refuse une mutation du fait de son ancienneté insuffisante à voir la possibilité de se rapprocher de sa famille rendue impossible pour de longues années, voire pour toute sa carrière ;

- celle concernant la nomination des stagiaires dès la première session du mouvement qui permet à ces collègues, comme pour les titulaires, d'être fixés sur leur situation avant la fin de l'année et de pouvoir prendre dans des conditions de sérénité plus grandes leurs dispositions pour la rentrée.

Mais certaines propositions de mutations « dérogatoires » - détachement et nomination sur un poste demandé par un IA titulaire, nomination d'un collègue ayant une ancienneté moindre sur un poste qui n'est pas « à profil » par exemple - nous interrogent et nous soulèveront ces cas lorsqu'ils se présenteront au cours de la réunion.

Enfin je voudrais soulever la situation de la Hors Classe au regard de votre engagement de ne pas faire de différence entre les catégories d'IA. Je vous prends donc au mot Monsieur le Directeur pour vous dire que le SIA sera vigilant dans l'application de cette disposition équitable car il a été fait dans les trois années précédentes des distinctions entre les IA pour l'accès à la Hors Classe, notamment au regard des fonctions exercées qui ont durement touché nos collègues sur poste de premier degré et contre lesquelles le SIA s'est vigoureusement élevé.

Je souhaite enfin, Monsieur le Directeur, vous demander de vive voix, comme je l'ai fait par écrit dans une lettre que je vous ai transmise récemment, pourquoi vous n'avez pas réuni le groupe de travail de suivi du protocole au mois de février dernier comme vous vous y étiez engagé car nombre des interrogations d'aujourd'hui auraient pu trouver, à l'occasion de la réunion de ce groupe, un lieu d'expression et de réflexion particulièrement bien adapté à leur réponse et nombre des propositions auraient pu y trouver un lieu pour leur satisfaction ?

Brèves étonnantes !

Les IEN en charge d'une circonscription viennent de voir le taux de leur indemnité augmenter de 75%. Pour rappel le taux de base de notre ICA devrait augmenter de 10% !

Dans le cadre de la campagne de recrutement d'IA IPR lancée par le Ministère une plaquette intitulée : « *En 2010 devenez IA-IPR* » vient d'être publiée. On peut y lire que le taux moyen de l'ICA est de 9040 euros. Souhaitons qu'il ne s'agisse pas d'une publicité mensongère mais bien d'une réalité à venir !

La note de service relative au mouvement des IA DSDEN et des IA adjoints est parue au BO n°17 du 23 avril 2009. Son ton change radicalement avec celles des années précédentes. Il est donné dès le titre : « *emplois fonctionnels supérieurs* ». La note donne les règles de nomination : « *contribuer à la mise en œuvre de toutes politiques publiques à caractère éducatif arrêtées par le Gouvernement* », les critères de recrutement : « *sens élevé de l'Etat, de l'action publique et de l'intérêt général* ». Il est précisé que cette nomination n'est pas « *une fin de carrière* » et qu'elle s'inscrit « *dans un cursus placé sous le signe de la mobilité fonctionnelle et géographique au service des institutions* ». L'affectation tient compte de la motivation du candidat, de son profil et, dans la mesure du possible de ses demandes spécifiques. Les vœux portent sur des zones géographiques (est, ouest, nord sud, outre-mer).

L'objectif du Ministère est de se constituer un vivier. Doit-on voir là une intention d'accentuer le mode de management qui semble actuellement se profiler à savoir, une valse régulière des nominations sur ces emplois dès lors que des mouvements sociaux apparaissent dans un département ?

La teneur de cette note de service ne nous semble pas contribuer au rétablissement de la sérénité et de la stabilité nécessaires à l'exercice de ces fonctions !

La rédaction

Robert Prosperini

Mouvement 2009 : 1ère phase

Spécialité	Nom	Prénom	Affectation actuelle	Décision CAPN
Allemand	HALBERSTADT	Wolf	VERSAILLES	PARIS
Allemand	GRAND	Pascal	REIMS	DIJON
Allemand	LEVICKY	Agnès	DIJON	AIX MARSEILLE
Anglais	LARROSA	Juliette	CRETEIL	PARIS
Anglais	VALLET	Catherine	MONTPELLIER	VERSAILLES
Anglais	ANDREANI	Michèle	MARTINIQUE	CORSE
Eco Gestion	AMALBERT	Marie-Noëlle	CRETEIL	MAYOTTE Coordo 2 nd degré
Eco Gestion	COLLET	Marie-Paule	DAET Paris	NICE
Eco Gestion	ROUSSEAU	Pierrick	BORDEAUX	NANTES
Educ. musicale	HERTU	Pascale	REIMS	PARIS
EPS	CEBE	Didier	VERSAILLES	MONTPELLIER
EPS	BRUN	Marie-Thérèse	CRETEIL	CLERMONT-FERRAND
EPS	LEBRUN	Bernard	ROUEN	NANTES
EVS	CASSAYRE	Luc	VERSAILLES	PARIS
EVS	DEFRANCE	Isabelle	Disponibilité	PARIS
EVS	MARCHAL	Jean-Marc	Conseil général de Meurthe et Moselle	NANCY-METZ
Hist. Géo	MARCHITTO	Fernand	GUYANE	NICE
Lettres	LOBIER	Agnès	MONTPELLIER	MAYOTTE
Lettres	DRUMEAUX	Georges	GUYANE	GUADELOUPE
Lettres	LEHMANN	Gérard	NICE	TOULOUSE
Lettres	STROMBONI	Gilbert	LILLE	AIX MARSEILLE
Lettres	GUILLAUME	Daniel	AMIENS	CRETEIL
Lettres	ABBOU	Roselyne	LILLE	VERSAILLES

Spécialité	Nom	Prénom	Affectation actuelle	Décision CAPN
Maths	ALARIC	Bernard	MARTINIQUE	PARIS
Maths	PAGES	Thérèse	MONTPELLIER	MAYOTTE
Maths	CHARPENTIER TITY	Firmin	GUYANE	MARTINIQUE
Maths	BARNICHON	Dominique	DGESCO	PARIS
Philosophie	SZPIRGLAS	Jeanne	BORDEAUX	LILLE
SVT	BAILLEUX	Jean Pierre	Admin. Centrale	VERSAILLES
SVT	BOUCHART	Anne	LILLE	NANTES
SVT	GUILLAUME	Gabrielle	VERSAILLES	GUADELOUPE
Sc. Physiques	CAGNARD	Jean Michel	ROUEN	RENNES
Sc. Physiques	AZAN	Jean-Luc	BORDEAUX	PARIS
Sc. Physiques	LAMBHEY	Michel	DIJON	BESANCON
Sc. Physiques	GARNIER	Jean Olivier	CAEN	NANTES
STI Industriel	MAHIEU	Marc	VERSAILLES	REIMS
STI Industriel	FICHOU	Philippe	REIMS	RENNES
STI Industriel	TAILLARD	Philippe	ROUEN	VERSAILLES
STI Industriel	GERARD	Francis	ORLEANS-TOURS	BESANCON
STI Industriel	GIRAUD	Louis	REUNION	POITIERS

Détachements dans le corps

Spécialité	Nom	Prénom	Affectation actuelle	Décision CAPN
Allemand	CLAUDET	Max	Professeur agrégé	VERSAILLES
EVS	ROBERT	Bénédicte	Chargée de mission au cabinet du recteur de l'académie de Créteil	CRETEIL

Lauréats 2009

AVS

15 postes / 35 admissibles / 15 admis

BEN FABIEN OLIVIER	Nancy-Metz
BOURGET DOMINIQUE	Rennes
DEMOURES ELISABETH	Créteil/Paris/Versailles
DUCHIER VIVIANE	Grenoble
FAUVIN NADETTE MARCELLE ANDREE	Orléans-Tours
GIBERT JOEL	Lyon
MEILLIER ANNIE	Dijon
MORACCHINI JEAN LOUIS	Corse
ORLAY JACQUELINE	Orléans-Tours
QUERION ANNICK BERNADETTE	Bordeaux
REBIERE JEAN-BAPTISTE GEORGES	Créteil/Paris/Versailles
TARRAL DOMINIQUE	Créteil/Paris/Versailles
TIRVAUDEY MARC PHILIPPE	Caen
WILLHELM CHRISTIAN	Lille
ZIER BERNARD	Mayotte

ECO GESTION

8 postes / 10 admissibles / 5 admis

CERANI FREDERIC	Créteil/Paris/Versailles
GODARD MARIE AGNES	Limoges
JOACHIM ROSE-LISE THEOPHILLIA	Martinique
KREISS CHRISTOPHE HENRI CHRETIEN	Créteil/Paris/Versailles
LE GOFF VALERIE	Caen

STI Biotechnologie

1 poste / 1 admissible / 0 admis

STI Arts appliqués

1 poste / 2 admissibles / 1 admis

BOURGOIN CLAIRE FLORENCE	Créteil/Paris/Versailles
--------------------------	--------------------------

STI industriel

5 postes / 12 admissibles / 5 admis

DARRAULT CAROL DAVID DIDIER	Limoges
GARNIER ERIC ARISTIDE PAUL	Limoges
LAURENT CHRISTIAN	Orléans-Tours
MASSEY JEAN-LUC	Créteil/Paris/Versailles
PRIGENT DOMINIQUE	Rennes

EPS

9 postes / 13 admissibles / 8 admis

CHARPENTIER ERIC ALAIN	Grenoble
COURNAC JEAN-LUC	Lyon
DU VERDIER THIERRY	Bordeaux
FALCO ALEXANDRE	Lyon
FONNE MICHEL	Strasbourg
GAUTIER ISABELLE CLAUDINE CHARLOT	Amiens
QUAGLINO MARTINE	Grenoble
VOISIN BERNADETTE	Créteil/Paris/Versailles

Arts Plastiques

1 poste / 3 admissibles / 1 admis

BOURDOIS CYRIL	Rouen
----------------	-------

Education musicale

1 poste / 3 admissibles / 1 admis

SOLER SANDRINE MICHELE	Nice
------------------------	------

SVT

5 postes / 7 admissibles / 5 admis

BOBEE SABINE ANNE FRANCOISE	Créteil/Paris/Versailles
GERARD JOHANN MICHEL JACQUES	Rennes
MOULLET JEAN-MARC	Lille
POTHET ALAIN	Créteil/Paris/Versailles
VERSCHAEVE SEVERINE	Amiens

Sciences Physiques 7 postes / 13 admissibles / 7 admis
 BERTHIER CHRISTOPHE PHILIPPE Bordeaux
 BROSSARD PATRICE Nantes
 DE FLAUGERGUES MARIE DES NEIGES Grenoble
 FOURNOU JEAN-PHILIPPE Amiens
 GUIRAL VINCENT Grenoble
 LARBAUD JEAN-CHRISTOPHE CLAUDE Grenoble
 MURCUILLAT CLAUDE Créteil/Paris/Versailles

Mathématiques 8 postes / 14 admissibles / 8 admis
 JANVIER PHILIPPE Mayotte
 LE GOUZOUGUEC LOIC Rennes
 NOE LAURENT Créteil/Paris/Versailles
 OLLIVIER GILLES HENRI YVES Poitiers
 PATRY GILLES Caen
 PICARD SANDRINE Grenoble
 SERRIS CLAUDE RENE BERNARD Aix Marseille
 SOUFFLET PIERRE PHILIPPE Amiens

SES 1 poste / 3 admissibles / 1 admis
 PELLETIER MARC MORGAN WILLY Nantes

Histoire Géographie 7 postes / 16 admissibles / 7 admis
 BENTEUX JEAN-PAUL La Réunion
 CABOCHE PATRICK FERNAND ROBERT Lille
 FOURNIER GASSIE SOPHIE MURIEL DENISE Créteil/Paris/Versailles
 GRAVELEAU NATHALIE Amiens
 MERCERON FLORENCE DOMINIQUE Nantes
 PASQUIER ANNE-FRANCOISE Créteil/Paris/Versailles
 ROQUES MICHEL JEAN JOSEPH Bordeaux

Italien 1 poste / 1 admissible / 1 admis
 ALESSANDRINI CLAUDE Clermont-Ferrand

Espagnol 3 postes / 5 admissibles / 2 admis
 BERASTEGUI VIDALLE MICHEL Toulouse
 CHAMBERTIN JOEL ARNAULT Martinique

Chinois 1 poste / 1 admissible / 1 admis
 BORDAS ANNE-MARIE Créteil/Paris/Versailles

Anglais 6 postes / 8 admissibles / 6 admis
 ALIMI RUTH EUGENIE Créteil/Paris/Versailles
 BRUSSON MICHEL ANDRE GABRIEL Créteil/Paris/Versailles
 DELON ANNE Nantes
 KOUADIO KOUASSI FILY Guyane
 LACHAMBRE MONIQUE MARIE-CLAUDE Limoges
 WINDSOR JAMES BURNETT Bordeaux

Allemand 2 postes / 4 admissibles / 2 admis
 COLE JOCELYNE Nancy-Metz
 PESTEL JACQUES-ALAIN Rouen

Lettres 8 postes / 11 admissibles / 7 admis
 BARJOLLE ERIC CLAUDE PIERRE-FRANCO Poitiers
 BONNET ISABELLE JULIETTE Aix Marseille
 DRAVET FRANCOIS LOUIS DENIS Créteil/Paris/Versailles
 GROSSET-BOURBANGE JEAN-PIERRE Strasbourg
 LE HIR JOCELYNE Rennes
 MENDIVE CHRISTIAN Bordeaux
 REMER MARILYNE HUGUETTE GINETTE Créteil/Paris/Versailles

Philosophie 1 poste / 1 admissible / 0 admis

Un historien de l'éducation parle de la condition enseignante

Auditionné par la commission Pochard sur l'évolution du métier d'enseignant, Antoine Prost, historien de l'éducation, avait abordé dans une perspective historique de nombreux sujets qui se retrouvent dans les constats et recommandations du rapport final, tels les obligations de service des enseignants, le rôle des IUFM, les projets d'établissements, etc. Interrogé par le Café pédagogique, il a bien voulu commenter et préciser certains de ces points.

Antoine Prost considère que le principal problème de l'éducation nationale aujourd'hui est un problème de gouvernance. Mais, comme il se plaît à dire, « cela fait bien des années (depuis Christian Fouchet, 1962-1967) qu'aucun ministre de l'éducation nationale n'est resté au gouvernement aussi longtemps qu'un élève à l'école primaire ». Les réformes se sont donc succédées dans l'incohérence et, la plupart du temps, sans grande concertation. Le grand débat sur l'école mené par la commission Thélot en 2003-2004 a bien été posé à un niveau national, mais il était trop général et comme on a sollicité les contributions sans mettre vraiment leurs auteurs en position de travail et de réflexion, on a recueilli beaucoup de stéréotypes. François Fillon aurait peut-être souhaité mieux exploiter le débat, mais il a quitté le gouvernement avant. De plus, les membres de la commission Thélot n'étaient pas vraiment proches des décideurs.

« Ce ne fut pas toujours le cas », ajoute-t-il. « Par exemple, la commission parlementaire Ribot, 1899, conduisit à la réforme de 1902, fondation du système scolaire moderne. Des conclusions de la commission des sages de Louis Joxe (1972), le ministre retient deux propositions, la création des CDI et l'assouplissement des tâches pédagogiques en dégageant 10% du temps scolaire pour ouvrir, en marge des programmes nationaux, un temps à des activités conçues localement. Si la première proposition a connu une mise en œuvre remarquable, notamment avec l'implication et les efforts des collectivités, la seconde, 40 ans après, ne connaît pas vraiment d'applications concrètes ».

Plus récemment, cette même situation de proximité des décideurs s'est retrouvée dans la consultation sur les lycées qu'Antoine Prost me-

na en 1983 à la demande de Claude Pair, alors directeur des lycées, ou pour la dernière consultation sur les lycées menée par Philippe Meirieu en 1998, dont Claude Allègre a repris plusieurs points, notamment les TPE.

S'il est favorable au renforcement des pouvoirs des chefs d'établissement, il s'agit là aussi pour Antoine Prost d'un problème de gouvernance. C'est toute la chaîne d'encadrement et les rapports entre les différents maillons qui devraient être repensés. Les enseignants n'accepteront jamais un pouvoir accru des chefs d'établissement si cela ne leur apporte rien qu'une pression administrative. Aujourd'hui, la plupart des chefs d'établissement ne sont pas de véritables ressources pour leurs professeurs. Ils devraient les soutenir dans leurs difficultés, au lieu de vouloir ignorer ou cacher celles-ci. Mais ça se passe ainsi d'un bout à l'autre de la chaîne : les inspecteurs d'académie, confinés dans un fonctionnement bureaucratique, ne jouent que rarement un rôle de ressources pour les chefs d'établissement.

Au niveau de l'administration du ministère, les chefs de bureau ont de moins en moins l'expérience des classes, notamment pour le 1^{er} degré, dont les inspecteurs se sentent incompris et méconnus, alors qu'ils remplissent souvent bien leur fonction d'encadrement de proximité. **Il faudrait que l'administration centrale connaisse mieux la réalité de l'enseignement et soit davantage au service des enseignants.**

Par ailleurs, le ministère des finances pousse à de gros établissements, mais un chef d'établissement et un adjoint pour 150 professeurs, ça ne permet pas un vrai fonctionnement d'équipe. Il faudrait casser les cités scolaires, subdiviser les équipes d'encadrement, augmenter le nombre de conseillers d'éducation, favoriser les pratiques d'organisation collectives, comme par exemple l'instauration d'un conseil de classe (rémunéré) en début d'année scolaire, pour fixer l'organisation du travail de l'année et harmoniser les exigences de chacun de façon contractuelle avec les parents d'élèves.

Pourtant, avant même l'apparition des textes sur les projets d'établissement de 1990, de nombreuses réflexions ont été menées pour aider les établissements à établir un diagnostic et à inventer des réponses locales à leurs difficultés. Dès

1982, Alain Savary, grand décentralisateur, avait perçu l'importance de la recherche en éducation pour aider les acteurs sur le terrain. « Seulement la recherche en éducation, c'est assez mal vu à une époque où les tenants de la transmission pure et dure des savoirs occupent largement les médias ». Le débat sur l'enseignement est souvent consternant de pauvreté intellectuelle. Il est vrai que le ministère de l'éducation nationale a un réel problème de communication car il traite souvent de sujets très techniques et les journalistes en disent n'importe quoi. « Le ministère devrait se préoccuper d'organiser une communication qui ne soit pas de crise et de réunir régulièrement les journalistes pour leur expliquer le fonctionnement du système qu'ils ignorent trop souvent ».

« Pour une meilleure réussite des élèves, la question des obligations de services des enseignants est cruciale », estime Antoine Prost. L'annualisation des services, la modulation des horaires disciplinaires sont des propositions intéressantes, mais qui s'accordent mal avec le respect des contraintes qui ont conduit les enseignants à leurs emplois du temps personnels, surtout les mères d'enfants en âge scolaire pour lesquelles cette semi-liberté horaire est un facteur important de choix de la profession. Cette rigidité, souvent sous-estimée par les organisations, conduira certainement à une mobilisation des enseignants sur le sujet. « Il faut d'ailleurs se rappeler » dit-il « que ce n'est pas la première fois qu'on en parle et qu'il ne se passe rien, puisque le sujet avait été déjà évoqué en 1984, alors qu'on était dans un rapport de relative confiance avec les syndicats. Il me semblerait personnellement qu'on irait dans le bon sens si on permettait aux chefs d'établissement de moduler les effectifs ou le nombre de séquences par classe et si on rémunérait en plus des travaux supplémentaires ». Pour Antoine Prost, « il n'est pas certain que les pratiques des enseignants aient énormément changé depuis les années 1970 ». Il note cependant « qu'elles sont sans doute plus ouvertes et, surtout, d'une extrême diversité. Le régulateur naturel est l'institution, mais il n'y a pas toujours unité d'impulsion et, dans le second degré, la contrainte imposée par le respect des programmes est forte. De nombreux professeurs passent également beaucoup de temps à obtenir dans leur classe les conditions de la mise au travail des élèves ».

« L'enseignement a besoin de continuité, et non d'une rafale de mesures incohérentes »

Du travail pédagogique est réalisé dans nombre d'associations d'enseignants regroupés autour de leur discipline, comme en mathématiques ou en histoire-géographie ...

Les IUFM lui paraissent aussi être des lieux de travail pédagogique, même si c'est de manière inégale et s'ils abordent ces questions de manière très différente d'un établissement à l'autre. Ils ont beaucoup contribué à la définition d'une identité professionnelle des enseignants du second degré (celle des enseignants du premier degré était plus ancienne

et beaucoup mieux définie). Ils sont des facteurs d'évolution à moyen terme, car ils ont des possibilités de feedback et de corrections d'erreurs, en interrogeant leurs anciens stagiaires 2 ou 3 ans après. On manque cependant encore beaucoup d'études empiriques et d'analyses.

Antoine Prost souhaiterait que l'on cesse de rendre l'école responsable de toute l'éducation citoyenne de l'élève. « La sécurité routière, la sécurité alimentaire et bien d'autres thématiques n'ont cessé de se rajouter à des contenus qui devraient être centrés sur la maîtrise de la langue française avec l'acquisition de compétences écrites et orales et une culture commune définie par le socle ».

Il remarque enfin que, dans le débat sur l'école, peu d'acteurs ont du poids aujourd'hui. Les syndicats, fortement affaiblis, sont loin de voir reconnue leur réflexion pédagogique, contrairement à ce qui se passa dans le milieu des années 80, lorsque le SNI s'opposa aux volontés élitistes de Chevènement.

De plus dans l'éducation nationale, tous les changements sont très longs : il a fallu près de 30 ans pour que les CDI occupent dans l'établissement la place qu'ils avaient dans les textes. La mise au point de la dissertation, comme exercice central du secondaire, a pris une quinzaine d'années. L'enseignement a besoin de continuité, et non d'une rafale de mesures incohérentes.

Entretien mené par Françoise Solliec
www.cafepedagogique.net

L'évaluation des enseignants

Le numéro 102 d'avril 2009 du café pédagogique mensuel publie les témoignages d'inspecteurs. Deux ont retenu notre attention : « L'évaluation des enseignants et les résultats des élèves » de Pierre FRACKOWIAK et « Affronter le dilemme entre l'arbitre et l'entraîneur » de Jean-Pol Rocquet.

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS ET LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Introduisant la journée d'études organisée par l'INRP et le Centre Alain Savary sur l'évaluation des enseignants, M. Bois, responsable de l'INRP, a, parfaitement et en une phrase, résumé un dilemme. Il affirme : « L'analyse de l'activité se préoccupe peu de l'évaluation et les spécialistes de l'évaluation se préoccupent peu de l'activité des enseignants ». Il s'agit là d'un problème clé. Dans un cas, la focalisation sur l'activité des enseignants, comme dans l'autre, la focalisation sur les résultats des élèves, l'institution fonctionne sur des paris dont il est facile de démontrer qu'ils sont perdus. Ajoutons à la complexité du dilemme l'évidence qu'il est impossible d'assurer simultanément les deux et qu'il faut donc faire un choix, notamment dans l'acte d'inspection. Ajoutons encore que des précisions préalables sont nécessaires : dans le premier cas, l'observation de l'activité des enseignants peut ne rien dire de l'activité réelle des élèves, et, dans le deuxième cas, il serait préférable de ne pas confondre ni l'évaluation du maître et l'évaluation des performances des élèves, ni le contrôle des résultats à des exercices et l'évaluation.

Cette simple phrase pose donc de sérieux problèmes qui mériteraient des réflexions collectives car nous sommes sur ce sujet, aujourd'hui bien plus qu'hier, dans une totale confusion que la tendance « moderne », voire snob, à la technicisation opacifie encore. Cette situation pèse sur l'image, la crédibilité, l'efficacité de l'inspection. Il est vrai que dans la masse des tâches imposées aux inspecteurs, l'acte d'inspection a beaucoup perdu de son importance en temps relatif et que le développement d'une évaluation contestable a transformé les inspecteurs en contrôleurs, les éloignant ainsi des deux pôles de l'alternative. Si l'inspecteur n'est ni spécialiste de l'analyse de l'activité des enseignants, ni spécialiste d'une véritable évaluation des performances des élèves, il glisse vers des fonctions administratives. Il faut reconnaître que ce glissement est cohérent avec le déni de la pédagogie que l'on observe dans les mesures régressives du pouvoir actuel et avec le slogan ultra libéral d'une évaluation illusoire par les résultats.

FOCALISER SUR LES RÉSULTATS

L'inspecteur qui, suivant l'air du temps, conditionné par le formatage institutionnel, ne se préoccupe que des résultats des élèves, fait le pari qu'en éclairant le maître sur les résultats de ses élèves, celui-ci va prendre conscience de ses propres faiblesses, de la nécessité de revoir ses outils de programmation à moyen terme et de préparation à court terme, de l'intérêt de tenter de modifier ses pratiques. Cet inspecteur se trompe complètement. Certains de ses collègues en ont conscience mais « fonctionnent » comme des fonctionnaires obéissants, d'autres se complaisent dans le règne de l'apparence et recherchent même la sophistication des procédures, détériorant alors, généralement, leur relation aux enseignants qui ne comprennent plus leurs discours. L'inspecteur peut, comme c'est de plus en plus souvent le cas, exploiter les résultats des évaluations nationales, étudier cahiers et livrets, procéder lui-même à des contrôles rapides comme le conseillait le ministre dans une rencontre avec les inspecteurs à la Sorbonne, s'inscrire avec zèle dans la culture de l'évaluation, analyser les faiblesses avec le maître, établir une feuille de route... Rien n'y fait. Le maître ne changera pas ses pratiques en profondeur. Rien ne l'y aide d'ailleurs. Parce que, pour changer les pratiques, il ne suffit pas de savoir que les élèves ont des lacunes ou des faiblesses. Il faut être prêt à changer, à remettre en cause ses convictions, sa formation, ses habitudes, sa bonne conscience. Il faut avoir des idées et des exemples de pratiques alternatives diversifiées. Il faut être prêt à se former, à expérimenter, à échanger, et cela ne se décrète pas. Des recherches/actions conduites à l'INRP au début des années 80 ont prouvé par exemple, à la suite d'observations « armées » (enregistrements, image et son, décryptage, chronométrage des temps de parole, analyse du type de discours, etc.) qu'un maître apprenant qu'il utilise 90% du temps de classe pour lui-même, qu'il parle trop, qu'il ne suscite que des échanges maître/élève par un jeu de questions fermées inductrices, ne parvient pas pour autant à réduire son temps de parole et à modifier ses modes de communication dans le groupe classe (questions non inductrices), à développer les échanges directs élève/élèves. En réalité, ce maître considère en général, et l'on ne peut l'en blâmer, qu'il a fait ce qu'il a pu et qu'il n'est pas responsable de l'échec scolaire. Il accepte volontiers l'idée de soutien ou de remédiation car elle n'affecte pas ses choix personnels. Le constat le conduit alors non pas à un changement en profondeur de ses pratiques mais à l'organisation du soutien (1). On observe d'ailleurs que l'essentiel du temps donné au soutien dont on fait à tort l'apolo-

gie est consacré à faire la même chose avec un groupe de 4 ou 5 que ce que l'on fait avec un groupe de 25, la seule différence résidant dans la possibilité d'individualiser les explications magistrales, le modèle pédagogique choisi étant le même. En toute bonne foi, l'enseignant pense que pour garantir la réussite d'un apprentissage, il faut accroître la quantité d'explications et d'exercices d'application auxquels il faudra ajouter des devoirs avec l'espoir que les parents renforceront l'apprentissage. Tous les experts en pédagogie savent que l'efficacité, parfois apparente à court terme de cette pratique, ne peut pas être réelle et durable si les processus de construction des savoirs et des compétences n'ont pas fait l'objet d'activités préalables aux exercices (2). Pour reprendre la formule de Georges Gauzente, il est impossible de remédier ce qui n'a pas été « médié ». « Médiés » donc d'abord ! La satisfaction des élèves à avoir un contact privilégié pendant quelques minutes avec l'enseignant pendant le temps du soutien tel qu'il est conçu aujourd'hui, ne saurait pas non plus occulter les problèmes pédagogiques fondamentaux du temps scolaire normal... dont plus personne ne parle.

Aujourd'hui, les évaluationnistes, dans l'état actuel des conceptions de l'évaluation, se fourvoient donc complètement. La détermination de feuilles de route indiquant les pourcentages à améliorer n'est que vanité et tromperie. M. Nembrini, DGESCO au ministère n'est pas sérieux quand il prétend, comme il l'a fait en commentant les inutiles évaluations au CM2, que la connaissance des résultats aux évaluations actuelles permet au maître de comprendre les raisons des échecs des enfants. La photographie d'un résultat ponctuel à un exercice dont le principe est contestable ne permet pas, dans le domaine des apprentissages, de formuler un diagnostic et encore moins de proposer une thérapie pédagogique pertinente. Un thermomètre est trop fragile pour être utilisé comme un levier.

Cette conception de l'inspection qui peut plaire aux « jeunes cadres dynamiques » avec ses aspects technicistes, ses tableaux et ses pourcentages ne peut pas contribuer à l'amélioration de la réussite scolaire. On pourrait tout aussi bien effectuer ce type d'inspection hors de la classe puisque ce qui s'y passe n'a pas vraiment d'importance... On fixe la feuille de route comme le banquier au démarcheur, sans tenir compte des contextes et des aptitudes de ce dernier.

FOCALISER SUR LE MAÎTRE

L'inspecteur qui, malgré l'air du temps et les injonctions qui descendent chaque jour des tuyaux d'orgues de l'administration, épuisé par l'accumulation des tâches administratives persiste héroï-

quement à faire le choix de l'analyse de l'activité du maître peut, lui aussi, en toute bonne foi, se jeter dans un pari perdu. La tendance à considérer l'activité du maître comme le centre de l'action pédagogique est extrêmement forte. Elle est traditionnelle, elle est quasiment dans nos gènes. C'est celle que l'on apprend naturellement, c'est celle que les enseignants apprennent pendant les stages, conformément au « modèle applicationniste » (3) persistant dans la formation (avec les classes et les écoles d'application, le terme « application » étant très significatif). C'est celle qui correspond à la conception classique de l'école et au modèle pédagogique de la transmission. On observe les décisions et attitudes du maître. Le déroulement chronologique de la séquence est alors essentiel. On le confronte à la fiche de préparation qui est généralement le déroulement prévu. On s'assure que le maître réalise ce qu'il a prévu et qu'il le contrôle. On s'intéresse à la qualité de la relation avec les élèves, à la discipline, au climat de classe ... mais on regarde surtout ses outils : fiches de préparation, programmations, progressions, répartitions, tableaux d'évaluation. Si l'on regarde les cahiers des enfants, c'est pour contrôler la régularité du travail du maître et non pour comprendre les difficultés d'apprentissage de l'élève. Cette focalisation sur l'activité du maître est également contreproductive. Elle empêche de voir les élèves. Il arrive d'ailleurs aussi que le maître, contraint par sa fiche de préparation et angoissé par l'inspection, ne les voit pas non plus, sauf quand ils se mettent à chahuter. Il n'y a pas grand-chose à dire sur des déroulements de séquences stéréotypés. Les rapports d'inspection relevant de ce type de pratiques sont d'ailleurs plutôt pauvres. La contestation et les conseils qui ne sont en fait que des critiques déguisées ne peuvent porter que sur la comparaison de la préparation et de sa réalisation ou sur des questions de logique ou de pertinence disciplinaire ou sur des détails pratiques. L'entretien peut se dérouler sans rien perturber et sans espoir sérieux de changer quoique ce soit. Quand le maître décide de réduire le temps d'enseignement collectif frontal pour constituer des groupes, pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, pour favoriser le travail en équipe, l'observation de ses comportements, de ses interventions, des activités qu'il a prévues pour chaque groupe, l'observation devient plus intéressante. Même si elle reste centrée sur le maître, elle ne peut alors éviter de se porter sur les activités des élèves...

On évoque souvent dans ce cadre de l'observation de l'enseignant la notion d'effet-maître (comme celle d'effet-établissement), une notion floue, impossible à objectiver. Elle peut être dangereuse dans la mesure où elle n'est fondée que sur des impressions. Elle peut être ambiguë. Elle repose en fait sur la conception du maître au centre du

système, transmetteur de ses savoirs. Elle est de l'ordre de ce que Luc Ferry appelait le talent. Il prétendait - et on constate aujourd'hui que Xavier Darcos s'inscrit dans la même pensée- que pour enseigner, il suffit de maîtriser les savoirs et d'avoir un peu de talent. On n'est pas loin de la séduction, de l'importance du look, du charisme. Les grilles d'observation qui ont pu sévir longtemps dans les écoles normales et qui ne sont pas disparues comportaient dans le même ordre d'idées, des items relatifs à la tenue du maître, à sa voix... Il ne manquait que le jugement dont personne ne peut nier la réalité mais qui n'est jamais affiché, du charme et de la beauté. Il est pourtant vrai que tout inspecteur expérimenté entrant dans une classe est capable de « sentir » en quelques minutes si la classe « fonctionne » bien. Mais ce jugement est très subjectif.

La recherche de l'objectivité est à l'évidence une exigence dans les procédures d'évaluation du maître. L'observation des déroulements de séquences est objective mais elle n'apporte rien d'exploitable dans la perspective de l'amélioration des pratiques professionnelles. La tentative de caractériser « l'effet maître » est à exclure. Il ne reste qu'une possibilité, qui n'est pas prévue dans le dilemme cité en introduction, celle de s'intéresser aux apprentissages eux-mêmes... et donc aux élèves. Nous y voilà enfin ! Les élèves ! Que font-ils ? Les enseignants enseignent, mais les élèves apprennent-ils ?

FOCALISER SUR LES APPRENTISSAGES

Cette question qui semble quand même fondamentale ne trouvera pas de réponse ni dans les camemberts, les graphiques et les statistiques, ni dans l'observation d'un déroulement de séquence immuable et sans intérêt. Elle exige que l'on observe les élèves, leur activité réelle, physique, non verbale, verbale, sensorielle, intellectuelle, mentale. Quelles situations et quelles tâches le maître a-t-il prévues pour les élèves pour que ceux-ci travaillent, agissent, analysent, comparent, classent, rangent, expriment de vraies pensées, décrivent leurs essais, raisonnent, démontrent, expérimentent, produisent, induisent, déduisent, posent de vraies questions, cherchent ? Comment exploite-t-il les réactions, représentations, procédures des élèves ? Comment programme-t-il les situations suivantes pour multiplier les rencontres avec un même objectif dans des contextes différents ? Comment fait-il pour ne pas passer à l'exercice d'application et au contrôle trop tôt dans le long processus d'apprentissage ? Quels problèmes rencontre-t-il ? Sait-il les formuler et les analyser ? Est-on capable de l'aider à le faire sans jugement de valeur ? Si le maître apparaît dans cette série de questions, ce n'est plus lui qui est au centre, mais ce sont les élèves dans les activités qu'il per-

met. C'est sur la base de problèmes identifiés précis que l'on pourra engager un dialogue sur les choix pédagogiques, sur le choix des situations d'apprentissage, sur les représentations du maître, sur sa capacité à changer, à améliorer l'intelligence de ses pratiques, à expérimenter de nouvelles situations et de nouvelles organisations. Alors nous ne sommes plus dans les camemberts, ni dans la description superficielle, ni dans la critique facile et la recommandation sans effet, nous sommes dans la pédagogie et nous faisons le pari de l'intelligence. Il ne s'agit plus de prescrire ce que nous serions bien incapables de faire nous-mêmes, ce que, pour un certain nombre d'entre nous, nous étions bien incapables de faire quand nous faisons l'école. Il s'agit de comprendre et d'accompagner, de réfléchir ensemble, sans dominer et sans infantiliser l'autre.

Cette observation des apprentissages et de leurs conditions dépasse l'observation des résultats et celle du maître. Elle exige du temps (4), elle ne peut pas se réaliser en faisant simultanément d'autres choses : le contrôle de la paperasse, la recherche de la petite bête, la préparation mentale de la critique... Elle exige de la confiance. Elle modifie le rapport inspecteur/inspecté en développant la notion d'accompagnement.

C'est ce type d'observation qui peut permettre d'espérer les transformations de pratiques professionnelles qui seules peuvent garantir une amélioration de la réussite scolaire. Placer l'acte d'inspection au niveau des apprentissages. Faire des inspecteurs les spécialistes non pas des statistiques sophistiquées et des incantations vaines, mais des apprentissages. C'est le véritable enjeu aujourd'hui. C'est peut-être même une piste pour la survie du corps ...

L'ÉCOLE ET LES INSPECTEURS DEMAIN

Comment s'engager dans cette direction aujourd'hui alors que tout est orienté vers le mirage de l'évaluation par les résultats ?

D'abord en remettant à plat toute la conception de l'évaluation (5). Ce problème conduira inéluctablement à la remise en cause des programmes. On ne peut évaluer sérieusement, si l'on veut bien distinguer l'évaluation du contrôle classique, qu'un petit nombre de compétences par année scolaire. Il faut donc concevoir des programmes plus légers, plus intelligents, avec des compétences-noyaux qui pourront être considérées comme des indicateurs de performance au-delà d'une seule discipline. Il faudra donner une vraie place à la transversalité. Rappelons ce que j'ai écrit dans de nombreux textes antérieurs sur l'évaluation et qui est inspiré des travaux récents de l'UNESCO : l'évaluation d'une compétence, c'est l'observation de la capacité à mobiliser ses savoirs et ses compéten-

ces pour réaliser une tâche ou résoudre un problème dans des situations porteuses de sens. On est loin de la réussite à un exercice, de la réponse à une question fermée, du contrôle de la mémorisation à court terme ou de l'efficacité d'un dressage.

Ensuite en apprenant à analyser les apprentissages. Comment l'élève apprend-il ? Il est quand même étonnant que l'on puisse persister à ne s'intéresser qu'à la logique disciplinaire et à la qualité de la transmission sans se préoccuper des élèves et de leur cerveau. L'élève n'est pas un vase qu'on emplit ni un sujet que l'on dresse. L'école démocratique s'inscrit dans la perspective de l'émancipation de l'homme.

Enfin, en travaillant à ce problème qu'il est impossible de continuer à ne pas poser : mettre en relation les résultats des élèves avec les pratiques qui les produisent. Cette cécité obstinée sur un problème évident, logique, simple, fondamental, est étonnante. A force de l'ignorer, les inspecteurs risquent fort de perdre toute crédibilité. Certes, tout est fait pour qu'ils l'ignorent. En leur donnant l'illusion de piloter (sans les moyens (6)), en supprimant leur formation comme on supprime celle des maîtres, en les transformant en contrôleurs de la mise en œuvre de mesures régressives imposées sans concertation, en suscitant le développement de l'autoritarisme, en leur faisant dire que tout ce qu'ils ont fait et fait faire jusqu'alors, depuis les premiers temps de la « rénovation pédagogique » des années 70, est nul, en les dévalorisant tout en faisant miroiter la perspective de quelques lentilles... Ont-ils encore le droit de penser ?

L'avenir des inspecteurs... L'avenir de l'école... L'inquiétude est bien légitime. Le refus des mirages, la résistance à la régression en marche et la force de proposition sont des devoirs. Sortir de l'anesthésie et du règne de l'apparence est une urgence. Le pari de l'intelligence des élèves, des professeurs et des inspecteurs pourrait être la voie de l'espoir.

Pierre FRACKOWIAK

Notes

1- Ce fonctionnement est par ailleurs plus confortable, car il ne met pas en cause le choix des pratiques. Il responsabilise l'enfant qui ne travaille pas assez et ses parents qui ne font pas leur travail. C'est une constante de l'idéologie libérale qui nous gouverne de transformer les victimes en coupables

2- Il faut 3 types d'activités pour organiser les apprentissages : - type 1 : des situations dans lesquelles l'élève construit son savoir par une démarche active. Pédagogie de résolution de problèmes. Tâtonnement expérimental. Recherche. Métacognition. Ex-

pression/communication... - type 2 : des situations de réinvestissement, de fixation, d'entraînement - type 3 : des situations de contrôle et d'évaluation. On estimait que près de 90% du temps était consacré aux activités de types 2 et 3 jusque dans les années 60. La rénovation pédagogique engagée au début des années 70 (tiers temps pédagogique, activités d'éveil, nouvelles instructions pour le français) a permis des progrès considérables dans l'accroissement du temps consacré au type 1. Aujourd'hui, les instructions de M. Darcos rompent avec l'évolution qui se développait. En quelques mois, on peut détruire 30 ans d'évolution. La conception des programmes, les discours officiels, la pression de la hiérarchie intermédiaire font que l'on retourne à la situation des années 60. Il faudrait pourtant que le type 1 réussisse à occuper au minimum 50% du temps si l'on veut vraiment améliorer la réussite scolaire.

3- On oppose au modèle applicationniste le modèle de la résolution de problèmes. Observer les pratiques, dialoguer avec le formateur hors rapport hiérarchique, problématiser, rechercher des solutions, expérimenter... Le modèle applicationniste consiste à observer un modèle (souvent un déroulement de séquence) et à tenter, sans jamais y parvenir, de reproduire le modèle. Ce modèle persiste largement dans la formation des maîtres. Ce n'est pas une raison pour la supprimer. La pédagogie des stages et le rôle des maîtres formateurs peuvent être réformés.

4- Du temps pour l'acte d'inspection lui-même, du temps pour l'entretien... Et de la durée, car une inspection ponctuelle n'a aucun intérêt. Un minimum de continuité est indispensable : cohérence entre les inspections successives à construire, relation de confiance à établir, clarté des objectifs de l'inspection à garantir... Pour accompagner, il faut du temps et de la durée.

5- Il faudra bien un jour faire le point sur la différence entre contrôle et évaluation (cf. la réflexion de Jean-Pol Rocquet), sur la distinction entre évaluations nationales qui peuvent être réalisées sur des échantillons, évaluations internationales, évaluations pour la régulation des pratiques de classe... évaluations de circonscription parfois. Il faudra davantage de transparence sur les objectifs réels de chaque mode d'évaluation : pour quoi, pour qui... Eviter « l'administratisation » qui multiplie enquêtes et évaluations qui constituent des charges de travail lourdes, qui déshumanisent tout, et... qui ne servent à rien.

6- La notion de pilotage n'a aucun sens si le pilote ne dispose pas de moyens : moyens en postes pour renforcer les équipes ici ou là en fonction de contrats pluri annuels concertés, moyens en crédits pour accompagner des projets en concertation avec les collectivités, moyens en temps pour accompagner.. Il est surprenant de voir à quel point ce concept peut séduire... alors qu'il est vide. Toujours le règne de l'apparence.

Affronter le dilemme entre l'arbitre et l'entraîneur

Dans le dossier du café, le problème de l'évaluation est posé dans la complexité, dès l'introduction de M. Bois, responsable de l'INRP : « L'analyse de l'activité se préoccupe peu de l'évaluation et les spécialistes de l'évaluation se préoccupent peu de l'activité des enseignants ». C'est ce qui apparaît aux yeux de tout observateur : la rupture entre l'évaluation et l'activité enseignante. Tout se passe comme si l'enseignement évalué restait éloigné des personnes, des élèves comme des professeurs, comme si l'activité enseignante n'était pas concernée par le processus d'évaluation. Il y a, sinon comme un regret, du moins comme une incompréhension : il devrait y avoir un lien de sens, un lien fort entre l'évaluation et l'activité enseignante.

Plus loin, Anne Jorro précise : « analyser et évaluer, ce n'est pas la même chose ». C'est « ce n'est pas la même chose » qui est intéressant. Car si on éprouve de la difficulté à définir l'évaluation, en revanche, on peut dire ce qu'elle n'est pas, ce qu'elle ne devrait pas être. D'une manière générale, l'évaluation est un lieu de malentendus qu'on évite d'élucider, comme si tout le monde s'accordait à vouloir ignorer le concept. Or, on a besoin de créer un concept quand on a un problème. Ce problème, c'est celui de l'écart irréductible entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé. C'est aussi le problème du positionnement des personnes en évaluation : « le dilemme entre l'arbitre et l'entraîneur ». Dans cette métaphore du jeu sportif, on présuppose à la fois un « joueur », enseignant dont on a peu à dire et quelqu'un qui ne joue pas mais dont on se préoccupe puisqu'il occupe la position importante de l'évaluateur. Et si ce présupposé révélait une représentation d'une relation si dissymétrique qu'elle en oubliait l'acteur ou le joueur sans qui il n'est possible d'évaluer et de jouer ?

La confusion entre contrôle de ce qui est prescrit et évaluation de ce qui est réalisé entretient une illusion, une erreur traversée d'un désir, celui de la maîtrise. Illusion qu'on retrouve dans le pilotage par indicateurs. Ce ne sont pas les indicateurs qui sont illusoire, mais c'est le pilotage. On peut piloter un projet, par indicateurs. Les indicateurs sollicitent l'interprétation, mais le pilotage par indicateurs tue le pilotage. Surtout

quand il est fondé sur la visée d'efficacité. On arrive même à se demander si, depuis que le pilotage par les résultats est devenu l'objectif des instances de décision, le nombre d'informations recueillies ne brouillerait pas le message. Comme disait Pierre Frackowiak dans un de ses billets sur l'évaluation CM2 : « Tout ça pour ça ! » Si on se plaçait dans la perspective de l'évaluation, on pourrait dire que « tout ça ne vaut pas grand chose ».

Evaluer ne se réduit pas à comparer, comme ce n'est ni analyser, ni juger. Encore que l'évaluation puisse recourir à la comparaison, à l'analyse et au jugement. La noosphère, tous ceux qui pensent sans réaliser, « les arbitres » : le ministre et ses avatars déconcentrés, recteurs et inspecteurs d'académie et « les entraîneurs » : les formateurs, les inspecteurs (à la fois arbitres et entraîneurs), ont tendance à vouloir comprendre pourquoi le travail n'est pas réalisé tel qu'il est prescrit. Les premiers réduisent le processus d'évaluation au contrôle. Ils veulent « mesurer » les écarts pour trouver la solution appropriée : d'autres textes prescriptifs, ou plus souvent, l'admonestation. Les seconds, les formateurs et les inspecteurs analysent ; ils comprennent ce qu'ils observent à la lumière des théories. Ils articulent les faits et les phénomènes. Quels qu'ils soient, arbitres ou entraîneurs, tous se situent hors jeu, sur la touche ou même sur le terrain, sans le ballon. Pourtant ils revendiquent leur place. Ils la revendiquent d'autant plus fort qu'ils adoptent la posture hiérarchique du pouvoir : pouvoir prescrire, pouvoir analyser.

Or, quand on se place dans le champ de l'évaluation, on se positionne dans le champ de l'ignorance. On n'ordonne pas, on ne fait pas semblant de comprendre ce qui se passe. Sauf à ne pas être obéi, sauf à comprendre tout et n'importe quoi. En évaluation, on ne juge pas, on n'analyse pas, on ne prescrit pas. Pas plus qu'on n'observe, qu'on n'examine et qu'on ne mesure. On se parle. L'évaluation est le lieu d'un travail de la parole à deux. Parce que les deux protagonistes de l'évaluation ont besoin de connaître et de reconnaître, d'attribuer de la valeur à ce qui est réalisé. Comment se fait-il que ce qui est prescrit n'est pas réalisé ? Et ce qui est réalisé a-t-il de la valeur ? Ce travail d'éva-

luation est celui de la parole alors que la prescription et l'analyse sont des confrontations de discours. Bien entendu, parler en évaluation, ce n'est pas discuter, ce n'est pas dire, ce n'est pas parler sur. Parler en évaluation, c'est parler avec. Cela requiert des méthodes que nous avons esquissé lorsque nous étions nous même en évaluation, dans la position d'engager le processus.

Si l'on définit l'évaluation de manière négative, en opposition au contrôle, au jugement ou à l'analyse, à l'observation, à la mesure, on a déjà une idée de l'évaluation, mais on n'a pas encore un concept qui se construit en réponse au problème posé. Une autre entrée, celle des méthodes, conduit à préciser ce qui n'est encore qu'une notion. Nous parlons de méthodes au pluriel et non d'une méthode et encore moins de techniques.

L'évaluation exclut la confrontation des discours. Elle se développe dans le cadre d'une parole, construite dans le cours d'un dialogue entre des personnes qui ont des rôles différents, mais qui sont en relation de confiance. La parole qui fonde l'évaluation a quelque chose à voir avec le « parler vrai » des stoïciens, avec « l'herméneutique du sujet » dont a parlé Foucault. C'est à partir des méthodes stoïciennes qu'on peut penser l'évaluation. En changeant ce qui doit être changé. Le changement est surtout lié à la professionnalisation, plutôt qu'à l'époque.

Le changement qu'introduit cette relation dans l'évaluant, c'est aussi un changement de perspective et de mode de relation ; il ne s'agit pas d'une relation de maître à disciple, de directeur

de conscience à dirigé. C'est une relation de « vérité ». Ni arbitre, ni entraîneur, ni disciple, ni assujetti, mais relation entre sujets. Ce n'est pas que les statuts hiérarchiques soient niés ; on ne saurait limiter l'évaluation à la situation paritaire. Il vaut d'ailleurs que l'évaluateur soit reconnu pour sa compétence à développer l'évaluant. La relation entre les protagonistes de l'évaluation est fondée sur la mise entre parenthèses des statuts. Il n'y a plus dans la relation d'évaluation d'inspecteur et d'inspecté, de formateur et de formé. Il n'y a pas à arbitrer, ni à entraîner. Il y a à élucider le jeu des valeurs qui fondent les actes d'enseignement ; il y a à donner cohérence à ses valeurs et aux actes professionnels qui se disent, la cohérence n'étant pas la cohésion. Il y a à reconnaître des personnes pour leur valeur, et des actes pour leur moindre valeur. Dans cette situation d'évaluation - et dans cette situation seulement - il y a deux personnes qui cherchent à donner de la valeur à ce qui est parlé. Deux personnes qui créent les conditions de leur expérience. L'un, qui conduit par méthodes le processus et l'autre qui construit, par évaluation, son expérience professionnelle. Mais les deux apprennent l'un de l'autre. Les statuts sont pour un temps gommés, même si les rôles sont différents. Protagonistes d'évaluation, voilà la position des uns et des autres. C'est cette position qui doit être appelée par le formateur ou l'inspecteur au moment où il entre en évaluation. Il indique le changement par posture. Cela n'exclut pas, en dehors de l'évaluant, les postures de l'arbitre qui permet le jeu ou la posture de l'entraîneur qui développe les compétences. Il suffit de préciser qu'en évaluation, on change de posture.

S'il fallait tenter de définir ce concept d'évaluation, nous proposerions ces traits sémantiques qui serviraient d'ébauche : l'évaluation est un processus discursif, et réflexif, à deux ou à plusieurs, qui transforme le travail enseignant en expérience, en lui conférant de la valeur, en lui donnant sens parce qu'il met au travail des valeurs communes et singulières. L'évaluation est une forme d'accompagnement.

C'est ce travail de la parole évaluative, de la position des formateurs et des inspecteurs dans l'évaluant que nous avons exploré dans les articles du site :

« Métiers d'inspecteur » <http://crdp.ac-reims.fr/> ien et dans notre ouvrage : *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation* - L'Harmattan, 2005.

Jean-Pol Rocquet, inspecteur en retraite

Ça bouge !

Nomination de Recteurs

Christian Philip, professeur des universités, est nommé recteur de l'académie de Montpellier

Christian Nique, recteur de l'académie de Montpellier, est nommé recteur de l'académie de Nice, en remplacement de Jean-Claude Hardouin

Jean-Jacques POLLET, recteur de l'académie de Rouen, est nommé recteur de l'académie de Nancy-Metz

Marie-Danièle CAMPION, professeure des universités, est nomme rectrice de l'académie de Rouen.

Michel Eynaudi, IA-IPR hors classe, est affecté auprès du préfet, administrateur supérieur des Iles Wallis-et-Futuna, afin d'y exercer les fonctions de vice-recteur des Iles Wallis-et-Futuna en résidence à Mata-Utu, en remplacement de Christian Patoz appelé à d'autres fonctions.

Et si nous chantions La Marseillaise...

« ... je m'étais rappelé que je venais d'arranger le chant de Rouget de Lisle à grand orchestre et à double chœur, et qu'au lieu de ces mots : ténors, basses, j'avais écrit à la tablature de la partition : Tout ce qui a une voix, un cœur et du sang dans les veines. »
Hector BERLIOZ : Mémoires

Chant guerrier, symbole révolutionnaire, notre hymne national demeure le prélude ou postlude musical de toute cérémonie républicaine officielle mais retentit également lors de compétitions sportives lorsque la France joue un titre. Parfois fredonnée du bout des lèvres par des sportifs moyennement impliqués quand elle n'est pas farouchement malmenée par leur public, notre Marseillaise peut déjà revendiquer une histoire passionnante. Nul autre pays ne dispose d'un hymne aux aventures aussi riches en rebondissements durant les périodes successives qu'il a traversées. Nulle autre nation ne dispose d'un hymne aussi universellement connu. Tour à tour imposée, interdite, la Marseillaise a le mérite de rarement laisser son auditeur indifférent.

On ne peut ici en redire toute l'histoire. On pourra utilement se référer à l'ouvrage très bien documenté, publié par le CNDP en 2002 et préfacé par Jack Lang.

On peut toutefois rappeler que, composée en 1792 par Rouget de Lisle pour l'armée du Rhin, elle fut rapidement adoptée par les fédérés Marseillais qui marchaient sur Paris et qui l'imposèrent partout sur leur parcours car la capacité de ce chant à rassembler était autrement plus intemporelle que le *ça ira !* ou *La Carmagnole*. On peut d'ailleurs rapporter ici une anecdote : l'organiste de l'église Saint-Roch, Claude Balbastre s'exerçait sur les claviers de son instrument lorsque les sans-culottes font irruption dans l'église. Une idée traverse la tête puis les doigts de notre organiste improvisateur, il reprend les accents de cette Marseillaise dans une série de variations tour à tour martiales et retenues qui eurent pour vertu de calmer les ardeurs révolutionnaires des assaillants. L'instrument échappa ainsi à une destruction programmée.

Elle fut interdite par le consul Bonaparte en 1800 et réintroduite par ce même Napoléon en 1812, après sa défaite de Russie. Tchaïkovski donne une réalité musicale à cet événement puisque

son poème symphonique « 1812 » nous permet d'entendre l'affrontement sonorisé des deux armées par hymnes interposés. Elle sera chantée en 1830 et 1848 et au delà, ici et là en Europe comme « chant de contestation » des monarchies en place. Elle est réintroduite comme hymne national en 1879, pour le 90^e anniversaire de la Révolution. Ce statut de chant contestataire lui sera ravi par l'Internationale, née sous la commune de Paris, qui deviendra au début du XX^e siècle, sous la II^e internationale l'hymne des prolétaires et des opprimés. Outre-Rhin, les intellectuels germaniques fondent certains espoirs sur les événements de 1789. Ainsi Goethe nous laisse un poème épique *Hermann et Dorothee (1798)* dont le compositeur Robert Schumann tire une ouverture (opus 136 composée en 1851) dans laquelle notre Marseillaise retentit comme un chant d'espoir qui surgit d'une ambiance sonore mélancolique installée dans les tonalités mineures. Les différentes nations de l'Europe se dotent progressivement chacune d'un hymne et c'est au XIX^e siècle que cela se généralise. On peut cependant faire un retour en arrière intéressant.

Avant notre Marseillaise existait un hymne royal: *Domine, salvum fac regem* (Dieu sauve le Roi) composé en 1686 par la duchesse de Brignon sur une musique de Lully. On voit immédiatement la parenté existante avec ce qui allait devenir l'hymne anglais : le *God save the queen*.

En 1862, Giuseppe Verdi reçoit commande d'une cantate pour l'exposition universelle de Londres qui devait s'y tenir. L'enjeu est important car il s'agit de célébrer la naissance d'une nation partiellement réunifiée sous la houlette du Roi du Piémont Victor-Emmanuel : l'Italie. D'autre part, il convenait de célébrer la fraternité entre les peuples. C'est dans cet *Hymne des Nations* que Verdi parvient à superposer par une astuce contrapuntique les hymnes des deux pays qui ont le plus guerroyé durant l'histoire : la France et l'Angleterre. L'hymne anglais se trouve ainsi ramené dans une métrique à 4 temps, afin de faire coïncider les points d'appui (cf. page suivante).

Il est d'ailleurs intéressant de noter que cet *Hymne des nations* de Verdi fut dirigé par Arturo Toscanini qui, en 1943 lui ajoute en conclusion, *l'Internationale* et le *Star spangled banner* afin



de célébrer tous les pays alliés contre le nazisme et l'Italie Mussolinienne. Le régime de Vichy avait d'ailleurs substitué à la Marseillaise ce que l'on sait. Il n'en fallut pas plus pour lui donner un second souffle en faisant d'elle l'un des symboles de la Résistance.

C'est sans doute ce qui fait la force de notre hymne, il est devenu un message universel de révolte contre toute forme d'oppression présente ou à venir. Cela explique qu'en 1989, les étudiants chinois de la place Tien An Men aient pu l'entonner.

Son introduction dans les programmes scolaires a également une histoire qui commence sous la III^e République avec Gambetta. Dès la rentrée scolaire de septembre 1944, le ministère de l'instruction publique en préconise l'apprentissage dans les écoles. La Constitution de 1946 (IV^e République) et ensuite celle de 1958 (V^e

République) conservent La Marseillaise comme hymne national (article 2, titre premier de notre Constitution). Depuis la loi d'orientation pour l'école du 19 février 2005 (loi Fillon), son apprentissage en classe est clairement préconisé dans les programmes du premier degré. Nous voyons ainsi réapparaître dans les écoles, mais aussi dans les collèges, des approches pédagogiques et pratiques autour de notre hymne national.

L'introduction de l'histoire des arts dans les programmes du premier et second degré constitue un levier fort pour cet enseignement de notre Hymne. Les thématiques proposées au collège *art et pouvoir* notamment peuvent permettre de croiser les approches historiques et pratiques.

La carrure martiale de notre hymne le rend facile à mémoriser. Cependant, la qualité de l'interprétation collective peut parfois faire défaut en raison du profil mélodique particulier du tout début :



Les intervalles disjoints ascendants suivis des tierces descendantes qui balayent dans le désordre toutes les notes de la gamme en 2 mesures constituent une petite épreuve vocale.

Concernant le texte, le site de l'Assemblée Nationale nous en rappelle les 7 couplets officiels qui sont en réalité 8 puisque le dernier couplet dit « des enfants » constitue à lui seul 2 couplets :

*Nous entrerons dans la carrière,
Quand nos aînés n'y seront plus ;
Nous y trouverons leur poussière
Et la trace de leurs vertus. (Bis)
Bien moins jaloux de leur survivre
Que de partager leur cercueil
Nous aurons le sublime orgueil
De les venger ou de les suivre.
Aux armes, citoyens ! Etc.*

*Enfants, que l'Honneur, la Patrie
Fassent l'objet de tous nos vœux !
Ayons toujours l'âme nourrie
Des feux qu'ils inspirent tous deux. (Bis)
Soyons unis ! Tout est possible ;
Nos vils ennemis tomberont,
**Alors les Français cesseront
De chanter ce refrain terrible :**
Aux armes, citoyens ! Etc.*

Si l'on regarde les deux derniers vers, on pourrait penser que la Marseillaise a une fonction dissuasive et qu'elle est porteuse d'espoir puisqu'en définitive, on la chante pour ne plus avoir à la chanter.

Cela dit, on l'a chantée, on la chante et on la chantera encore en espérant l'avènement de jours utopiques où elle pourrait disparaître. Mais puisque chacun aspire à la paix, chantons...

L'année de formation

Les modalités de la formation sont pour la promotion 2009 modifiées et actées dans la circulaire n°2009-053 du 7 avril 2009 parue au BO n°15 du 9 avril 2009 dont nous présentons ici de larges extraits.

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

La formation revêt un caractère obligatoire. Elle s'effectue pendant l'année qui suit l'admission au concours de recrutement. Elle tient compte des acquis antérieurs des stagiaires. L'organisation générale et le calendrier des formations sont définis au niveau national par la direction de l'encadrement.

La formation est organisée en sessions dont le cahier des charges est défini par l'ESEN et la mise en œuvre assurée par l'ESEN et les académies. Ces sessions de formation dont la durée minimum est de 70 jours, sont complétées, lors de l'année qui suit la titularisation, par un droit d'inscription prioritaire à des stages proposés dans le cadre du Programme national de pilotage (P.N.P.) de formation des personnels d'encadrement, dans la limite de dix jours par stagiaire.

La formation est organisée selon les principes suivants :

- une formation en **alternance** reposant à la fois sur un stage en responsabilité et sur des périodes de formation ;
- une formation **individualisée**, appuyée sur un bilan de compétences et un parcours individuel de formation ;
- une formation **ouverte**, comportant des périodes d'étude dans d'autres administrations de l'État, ainsi qu'un stage en entreprise et l'observation d'un autre système éducatif européen.

Le stage en responsabilité et les sessions de formation constituent les deux composantes de la formation. Chaque stagiaire est suivi par un tuteur. Des formateurs associés à l'ESEN assurent la formation en académie.

ORGANISATION DE LA FORMATION

Le dispositif de formation est organisé en deux périodes : une période de positionnement institutionnel qui se déroule dès la réussite au concours (de mi-mai au début juillet) et une période de professionnalisation au cours de l'année de stage en responsabilité (du 1er septembre 2009 au 31 août 2010).

La période de positionnement institutionnel a pour finalité de donner aux stagiaires une culture de cadre de la fonction publique d'État et de les préparer à l'exercice de la responsabilité. Elle comporte trois regroupements d'une semaine à l'ESEN, deux périodes d'une semaine en académie, et deux stages en milieux extérieurs à l'Éducation nationale.

Les trois regroupements prévus à l'ESEN sont destinés à engager le stagiaire dans un processus qui le conduira à l'exercice de ses nouvelles responsabilités, en lui fournissant les références et les outils indispensables pour agir dans le contexte de l'action éducatrice de l'État. La formation envisagée vise la maîtrise des principes fondamentaux du management, de la conduite de projet et des démarches

d'évaluation. Pour chaque stagiaire, un bilan de compétences et un portfolio de formation initiale sont établis. Ces opérations sont assurées par l'ESEN.

La première période en académie vise à l'approfondissement de la connaissance du fonctionnement d'une académie et du rôle de l'encadrement dans la définition et le pilotage de son projet annuel de performance. La seconde période s'effectue dans l'académie d'affectation. Elle permet un premier contact avec le contexte professionnel d'exercice du métier. Pour ce qui concerne les I.E.N. du 1er degré, cette période se déroule dans la circonscription d'affectation du stagiaire.

Le premier stage extérieur est consacré à la connaissance des missions régaliennes de l'État. Il est organisé par l'ESEN en collaboration avec les académies et avec l'appui de grandes écoles de service public. Le second stage s'effectue dans une grande entreprise et est orienté vers le management et la pratique de la gestion des ressources humaines. Il est organisé par l'académie d'origine sur la base du cahier des charges élaboré par l'ESEN.

La période de professionnalisation a pour finalité de permettre aux stagiaires de développer leur expertise professionnelle. Elle a aussi vocation à renforcer leur positionnement de cadre du système éducatif. Elle est fondée sur l'alternance entre trois périodes longues en académie et trois regroupements de quatre jours chacun à l'ESEN. Cette période de professionnalisation est organisée selon le principe d'individualisation des parcours de formation.

Les trois regroupements à l'ESEN offrent la possibilité de faire le point sur la mise en œuvre des projets individuels de professionnalisation, d'approfondir le champ de l'expertise des stagiaires par la mutualisation des pratiques professionnelles. Par ailleurs, les modules de formation complètent les connaissances relatives à la culture d'encadrement, approfondissent la réflexion sur les différents aspects de la politique ministérielle.

Les sessions de formation organisées par les académies répondent au cahier des charges fixé par l'ESEN. Elles visent plus spécifiquement le développement de l'expertise professionnelle. Elles peuvent prendre la forme soit d'actions de formation spécifiquement dédiées aux personnels d'encadrement stagiaires, soit d'actions ouvertes à l'ensemble des personnels d'encadrement. Ces formations peuvent être organisées en inter académie.

L'ouverture européenne et la connaissance des systèmes éducatifs étrangers constituent aujourd'hui une nécessité pour les cadres. Aussi, un module consacré à l'Europe est-il introduit dans la formation des inspecteurs. Il est composé d'une session de formation à l'ESEN complétée par un stage d'étude de deux semaines dans un pays d'Europe. Ce stage est organisé par les académies à partir du cahier des charges élaboré par l'ESEN.

Formations complémentaires : la formation ne se limite pas à ce dispositif obligatoire mais s'inscrit dans l'ensemble de la carrière à travers les formations offertes par l'ESEN dans le cadre du P.N.P. ou par les académies à travers les Plans académiques de formation. L'accent est mis sur le début de carrière. Ainsi, en fonction de leur bilan de compétences et des besoins qu'ils expriment, les inspecteurs peuvent bénéficier d'un droit d'inscription prioritaire d'une dizaine de jours dans l'offre de formation du P.N.P. soit pendant l'année de stage soit dans l'année qui suit leur titularisation.

GESTION ADMINISTRATIVE ET FINANCIÈRE

La gestion administrative et financière de l'ensemble des stagiaires est de la responsabilité des services académiques dans lesquelles les stagiaires sont affectés. Toutefois pendant la période de positionnement institutionnel, les lauréats du concours restent pris en charge par leur académie d'origine.

Les ordres de mission pour la participation aux regroupements prévus à l'École supérieure de l'Éducation nationale sont établis par les académies à raison d'un aller-retour par semaine de regroupement selon le calendrier fourni par l'école.

Pour ce qui concerne les actions de formation qui se déroulent dans ses locaux, l'ESEN prend en charge les coûts relatifs à l'hébergement et à la restauration des stagiaires, des formateurs ou des tuteurs, ainsi que l'intégralité des frais relatifs aux prestations de formation. Les frais de transport demeurent à la charge des académies (académie d'origine pour la période de positionnement institutionnel de mai à juillet 2009, et académie d'affectation pour la période de professionnalisation de septembre 2009 à juin 2010.

Pour toutes les actions de formation qui ne se déroulent pas à l'ESEN et dans le cadre exclusif des formations relevant du cahier des charges fixé par l'ESEN, les frais de transport, de restauration et d'hébergement sont à la charge des académies. L'ESEN contribuera à la charge financière relative au stage dans un pays européen. Les frais pédagogiques sont assumés par l'ESEN.

Le remboursement des frais de déplacement liés à l'exercice professionnel est pris en charge par les académies au même titre que le sont les remboursements des frais de déplacement des inspecteurs en poste.

LE DAFPE

L'évolution de la formation des inspecteurs accroît le rôle des académies dans ce dispositif. Il apparaît nécessaire de renforcer le pilotage et la coordination des acteurs impliqués dans la formation des stagiaires mais aussi de ceux chargés de la formation continue. En effet, de plus en plus, les formations doivent s'adresser à différentes catégories de cadres afin de s'inscrire dans les démarches de pilotage partagé et de décloisonnement.

Afin d'être en mesure d'assurer leurs nouvelles missions dans le domaine de la formation des personnels d'encadrement, il est attendu des académies qu'elles se dotent d'une organisation fondée sur la fusion des différentes fonctions de formation des personnels d'encadrement, lesquelles seront confiées à un seul responsable académique. Ceci permettra au recteur et à l'ESEN de disposer d'un échelon unique de pilotage et de suivi.

Ce responsable, **délégué académique à la formation des personnels d'encadrement (DAFPE)**, est désigné par le recteur parmi les personnels d'encadrement supérieur de l'académie. Il assure, sous l'autorité du recteur, l'élaboration et le suivi de l'exécution du Plan académique de formation des personnels d'encadrement.

Le délégué académique soumet chaque année au recteur ce plan académique, en assure la mise en œuvre et rend compte de son exécution. Il propose au recteur une liste de tuteurs susceptibles d'accompagner les personnels de direction et les inspecteurs stagiaires en formation statutaire et veille à la qualité du tutorat.

Il assure la fonction de correspondant de l'ESEN dans l'académie. À ce titre, il transmet à l'ESEN toutes informations utiles concernant la formation des cadres dispensée en académie. Il participe aux regroupements que l'ESEN organise à son intention. Il anime le réseau académique des formateurs associés formés par l'ESEN. Il assure le suivi des parcours individuels de formation des inspecteurs stagiaires en formation statutaire et établit des bilans individuels transmis au recteur et au directeur de l'ESEN.

Tout en garantissant le caractère national de la formation des cadres, ces dispositions s'inscrivent dans un contexte territorial et contribuent à la mise en œuvre de la politique académique. Elles assurent l'ancrage des formations sur des pratiques professionnelles. Elles offrent aux recteurs des compétences mobilisables pour le pilotage de l'action éducatrice dans leur académie.

Ça bouge !

Mouvement d'IA-DSDEN

Rhône : Simone CHRISTIN (département du Val-d'Oise), en remplacement de Jacques AUBRY, appelé à d'autres fonctions.

Val-d'Oise : Jean-Louis BRISON (département de la Haute-Saône), en remplacement de Simone CHRISTIN, mutée.

Nomination D'IA-DSDEN

Haute-Saône : Hélène OUANAS, IA-IPR (académie de Créteil), en remplacement de Jean-Louis BRISON, muté.

Le calendrier de la formation

PERIODE DE POSITIONNEMENT INSTITUTIONNEL - Mai à juillet 2009

MAI 2009			JUN 2009				Juillet 2009	
11 - 15 mai	18 - 22 mai	25 - 29 mai	2 - 5 juin	8 - 12 juin	15 - 16 juin	22 - 26 juin	29 juin - 3 juillet	6 - 10 juillet
ESEN	Académie d'origine	Stage 1		ESEN	Stage 2		Académie d'affectation	ESEN
Accueil Bilan de compétences Le positionnement du cadre	Connaissance d'une académie	Stage en Administration régalienn		Management et GRH	Stage dans une entreprise		Préparation à la prise de fonction Finalisation du positionnement	Pilotage par les résultats et évaluation de la performance

PERIODE DE PROFESSIONNALISATION - Année scolaire 2009-2010

SEPTEMBRE - OCTOBRE	NOVEMBRE	DECEMBRE - JANVIER	FEVRIER	MARS	AVRIL	MAI - JUIN
	2 au 6 novembre 09		8 au 12 février 2010		12 au 16 avril 2010	
Académie	ESEN	Académie	ESEN	Académie	ESEN	Académie
					Séminaire européen	Dont 2 semaines de stage dans un pays européen

Le livret d'accueil des lauréats 2009

est téléchargeable sur le site



www.syndicat-ia.fr

L'après CAPN...

Tous les collègues ont été informés le plus rapidement possible des résultats du mouvement. Les décisions prises lors de la CAPN ont fait des heureux mais aussi des déçus. Au-delà de la CAPN, les commissaires paritaires se tiennent à disposition des collègues pour de plus amples informations.

« Au cours de la réunion de la CAPN du 16 avril 2009, l'administration n'a pas proposé la mutation que je demandais, le poste ayant été attribué à un collègue dans des conditions dérogatoires. Les conditions dérogatoires en question ne me semblent pas syndicalement acceptables ... »

Tu as tout à fait raison. Jean-Marie Haillant et moi-même avons émis une ferme protestation en séance mais le directeur a maintenu sa proposition au bénéfice du collègue qui était l'objet d'une suppression de poste et qui n'avait pas, parmi ses vœux, demandé l'académie que tu aurais libérée.

Dés lors deux logiques s'affrontaient : celle de l'ancienneté dans la fonction (critère qui est celui discriminant dans notre corps sauf situation particulière) et celle de la nécessité d'affectation, si possible dans le cadre des vœux, en cas de suppression de poste. Mais le collègue n'avait pas fait de vœux pour son académie d'origine dans laquelle il est vrai, il n'y avait pas de poste vacant, d'où la situation particulière à laquelle nous avons été confrontés. Le DE a considéré que dans cette situation particulière l'obligation d'affecter le collègue victime d'une mesure de suppression de poste était prioritaire. Mais nous avons pris date pour l'avenir en ce qui te concerne car on te doit à nos yeux une forme de réparation.

« Je n'ai pas obtenu l'an dernier ma mutation alors que le poste convoité était mis au mouvement. Je constate que cette année encore je n'obtiens pas satisfaction alors qu'il semble qu'un poste pourrait se libérer. Ai-je un espoir d'obtenir l'académie de mon choix ? »

Je n'ai pas oublié ta déception l'année dernière. Tu n'avais pu avoir ta mutation car tu avais déjà bénéficié d'une mutation l'année précédente. De ce fait un collègue ayant moins d'ancienneté que toi a obtenu le poste que tu demandais.

Tu n'as pas obtenu satisfaction au cours de la première phase du mouvement le 16 avril dernier mais tout espoir n'est pas perdu ! J'ai explicitement demandé que ton cas soit revu lors de la réunion du 16 juin prochain.

Une possibilité sérieuse de mutation d'un collègue sur un poste en COM libérerait l'académie que tu souhaites. Cependant cette attribution ne pourrait se faire qu'après la rentrée. En effet, un collègue de retour de COM doit avoir un support budgétaire - et il a demandé la même académie que toi - pour quelques

jours au moment de la rentrée avant de faire valoir ses droits à pension de retraite.

Ainsi le positionnement que nous avons obtenu pour toi l'année dernière en compensation du refus de mutation dont tu avais été l'objet, pourrait s'avérer décisif pour régler ta situation favorablement cette année, ce qui ne serait que justice bien sûr.

Nous prendrons contact avec toi par téléphone car il y a quelques démarches utiles à faire auprès de l'IGEN et du Recteur pour que ta situation soit tranchée favorablement en retirant tous les obstacles avant la réunion du 16 juin.

« Je suis très heureux d'apprendre que j'ai obtenu ma mutation. Je dois maintenant préparer mon déménagement. Sera-t-il pris en charge par l'administration ? »

Concernant les droits à la prise en charge du déménagement, les textes sont, sur ce point, très précis.

Tu as droit à la prise en charge de tes frais de déménagement - frais forfaitaires qui prennent en compte ton conjoint, tes enfants mineurs, y compris si tu es seul à changer de résidence - après trois années passées dans ton premier poste et après cinq années passées dans chacun des postes suivants. A la lecture de ta situation, tu es certes depuis trois ans dans la même académie, mais il apparaît qu'il s'agit là de ton deuxième poste qui a suivi ta première affectation. Si tel est le cas, tu n'as donc pas droit à la prise en charge de tes frais de changement de résidence. Tous les bonheurs n'arrivent pas ensemble mais l'essentiel pour toi était bien ta mutation.

« J'ai bien pris note de la décision de la CAPN qui ne donne pas satisfaction à ma demande d'affectation sur un poste EVS dans l'académie où j'exerce une fonction en IUFM. Mais quelles en sont les raisons ? Ne pourrait-on pas envisager une affectation dans une académie limitrophe ? »

Tu n'as pu obtenir ta mutation cette année du fait de l'absence de poste dans la seule académie que tu demandais et qui est effectivement la seule que tu puisses envisager pour y rester de façon pérenne du fait de ta situation familiale. Une mutation « de tui-lage » dans une académie voisine ne constituerait pas, dans ton cas une bonne solution. En tout état de cause, actuellement en poste en IUFM, tu dois obtenir de l'IGEN de l'EVS le billet d'entrée dans cette spécialité. Il faut naturellement prendre rendez-vous avec le doyen du Groupe mais il faut également demander audience à la rectrice de ton académie pour l'informer de ta situation et de ton souhait d'obtenir un poste en EVS à la première vacance déclarée.

Ce sont deux démarches normales qui faciliteront ta nomination le moment venu, sachant que tu peux compter sur la vigilance du SIA. Nous discuterons de tout cela à l'occasion de notre AG, le 5 mai prochain à Paris.

« *Ma mutation l'an dernier, en tant que stagiaire, m'avait été refusée au prétexte que mon dossier n'était pas suffisamment explicite sur les raisons de mon rapprochement familial. Le poste que j'envisageais a alors été attribué à un lauréat du concours. J'ai fourni le même dossier cette année puisqu'un poste était à nouveau vacant. Je suis encore stagiaire et pourtant j'ai obtenu satisfaction. Quels sont donc les éléments qui ont prévalu ?* »

Après tes déboires de l'an dernier où tu avais été le seul des collègues stagiaires ayant une situation familiale difficile à ne pas bénéficier d'une mutation, j'avais avec vigueur demandé à la directrice de la DE que ton cas soit revu l'année suivante si, par bonheur, une nouvelle chance s'offrait à toi.

Et nous avons rappelé opportunément cet engagement cette année pour obtenir que toute restriction sur ta mutation soit levée en faisant appel à la mémoire administrative.

Sache donc que le SIA n'oublie jamais un dossier lorsque la situation personnelle d'un collègue est en jeu et que si nous avons réussi cette année ce que nous n'avions pas réussi l'an dernier c'est bien parce que nous avons, en diverses occasions, fait valoir ta situation à la DE, comme un exemple éclairant de mauvaise gestion qu'il convenait de corriger à la première occasion.

« *Comment se fait-il que le poste à Mayotte, que j'ai demandé, n'ait pas été attribué au cours de la première session du mouvement ? N'y a-t-il pas eu confusion avec un autre poste de coordinateur pour le second degré ? Cette confusion pourrait-elle entraîner une économie budgétaire en supprimant un poste à Mayotte ?* »

Tes interrogations sont parfaitement légitimes. Un collègue de ta discipline a été nommé sur un poste de coordinateur pour le second degré dans cette COM. La question de l'éventuelle confusion des deux postes pouvant entraîner une économie budgétaire pouvait en effet se poser.

Renseignement pris auprès de la DE, il n'en est rien et c'est simplement parce que le Vice-recteur n'a pas fait connaître son choix que tu n'a pas été nommé sur ce poste le 16 avril.

Tout espoir est donc permis pour la deuxième session et tu peux compter sur la pugnacité du SIA pour faire valoir tes droits.

Il faut cependant que tu joignes également l'Inspection Générale de ta discipline pour que ton dossier soit suivi par son doyen afin de préparer dans les meilleures conditions la prochaine session du mouvement en ce qui te concerne.

« *J'ai lu, dans un compte rendu de CAPN, qu'aucun des IA-IPR promouvables à la Hors Classe affectés en IUFM n'avait été promu précisément parce qu'ils*

étaient en poste en IUFM (ce qui est du reste mon cas depuis trois ans, malgré un avis très favorable du Recteur). Cela me paraît à tout le moins discriminatoire, et sans doute attaquant... As-tu des informations sur ce point ? »

Il est vrai que le traitement des collègues pour le passage à la HC n'a pas été parfaitement équitable. Ton cas en est une très regrettable illustration.

Ton dossier a été retiré de la liste des promouvables par deux fois du fait des missions spécifiques que tu exerces en IUFM où ta situation de « chercheur » apparaît trop clairement au détriment d'une situation de responsable pédagogique qui est plus commune aux collègues exerçant dans les instituts de formation.

Cette discrimination s'est faite avec l'assentiment des autres commissaires paritaires - et même à leur demande dans certains cas - comme pour les collègues sur poste 1er degré. Elle n'a cependant pas concerné - heureusement - tous les collègues en IUFM !

Cependant le président de la CAPN de la HC n'était pas Roger Chudeau, absent ce jour-là. Or il semblerait qu'il soit dans une disposition d'esprit différente à en juger ce qu'il a dit lors de la dernière CAPN du 16 avril relative au mouvement.

Ainsi à ma question sur le problème des futurs collègues qui intégreraient le corps par le concours sur titre dont le niveau requis serait la licence, il m'a répondu qu'à ses yeux tout IA IPR était l'égal d'un autre et qu'il ne marquerait, lui, aucune discrimination pour les opérations de gestion et de promotion.

Ce à quoi j'ai répondu que je notais avec beaucoup d'intérêt cette déclaration qui tranchait avec des pratiques de gestion de la Hors Classe qu'avait dénoncées le SIA et qui rejoignait notre position constante. Je lui ai aussi fait savoir que je le lui rappellerai opportunément, notamment à l'occasion de la prochaine CAPN d'accès à la HC.

Il semblerait donc qu'il y ait une ouverture de ce côté mais cela demande à être confirmé.

Vos commissaires paritaires

Robert Prosperini et Jean-Marie Haillant

**Le SIA vous a soutenus,
le SIA a aussi besoin
de votre soutien !**



I.A
Imprimeur : CRDP d'Auvergne
15, rue d'Amboise - 63037 Clermont Ferrand Cedex 1
N° CPPAP : 0511S07886

Directeur de Publication : Robert PROSPERINI
Rédactrice en chef : Michèle VINEL
Périodicité : 8 numéros par an
Abonnement 12 euros - LE NUMERO : 2.30 euros