

# Parole de Ministre !

La popularité acquise ce mardi 5 mai me pousse à rédiger l'éditorial de ce numéro. Surtout n'y voyez pas une quelconque tentative de putsch pour renverser l'organisation actuelle du SIA, qui en l'état me convient tout à fait !

**« Je ne pense pas possible la politique menée, sans vous ! »** dit Xavier Darcos, le 5 mai 2009 en Sorbonne devant l'ensemble des inspecteurs d'académie.

Si le Ministre en est convaincu, alors il faut au-delà des propos, un signal fort qui atteste de la reconnaissance de notre expertise et de notre rôle essentiel pour la mise en œuvre des réformes : un positionnement dans la nouvelle grille de la Fonction publique au niveau 5, celui des cadres experts et dirigeants, voilà ce que nous lui demandons !

Or il n'aura échappé à personne l'évolution du vocabulaire de l'administration centrale. Dans les notes de service nous sommes désignés comme des « cadres supérieurs » mais mardi 5 mai, les personnes à la tribune n'ont eu de cesse de nous nommer « cadres intermédiaires ».

## Sommaire

### Compte-rendu :

CAPN du 16 avril 2009 .....	p 2
L'après CAPN .....	p 4
Déclaration liminaire .....	p 4

### Image du corps :

Mouvement 2 <sup>e</sup> phase .....	p 6
Liste d'aptitude 2009.....	p 6
Affectations des lauréats 2009 .....	p 7

### Questions en débat<sup>(1)</sup>:

Les compétences, oui, mais.....	p 10
Violence scolaire.....	p 13
Formation des enseignants : axes de réflexion..	p 14
La problématique du lycée.....	p 15
Réponse à M. le Ministre de l'EN .....	p 16

### Ecrivez :

Des commissaires paritaires très sollicités.....	p 18
Bulletin d'adhésion .....	p 20

(1) libres propos pour alimenter la réflexion du syndicat

A ne pas avoir d'ambition dans les revendications syndicales, voilà comment nous sommes considérés ! Le SIA est le seul syndicat qui se soucie de notre positionnement hiérarchique qui conditionne toutes les futures avancées indiciaires et indemnitaires et qui pose clairement la question au Ministre.

Les questions au Ministre, parlons-en ! Peu nombreuses ; en dehors des traditionnelles interventions des représentants syndicaux, deux personnes « osent » questionner le Ministre, toutes deux membres du SIA !

Là encore que penser de ce silence ? Ecoute polie, docilité de circonstance ? Adhésion ? Scepticisme ? Découragement face au peu de reconnaissance dont nous sommes l'objet ? Doute sur l'utilité d'une réunion nationale<sup>(1)</sup> ? Crainte de s'afficher, sachant que dans la salle sont présents recteurs et inspecteurs généraux, nos deux tutelles ? Mais que risque-t-on<sup>(2)</sup> ?

Si nous sommes des hauts fonctionnaires, cadres responsables, ayant un rôle essentiel dans le système éducatif, ne peut-on pas s'autoriser à interpellier le Ministre sans tabou, sans langue de bois ? N'est-ce pas là, en prenant la parole, que nous confirmons notre position de cadres experts ?

Questionner le Ministre, c'est lui manifester notre confiance en sa capacité d'écouter, d'entendre, de comprendre et d'agir en conséquence, mais c'est aussi afficher (pour qu'il les reconnaisse) notre connaissance fine du terrain, notre expertise, notre capacité d'analyse... Bref les compétences d'un « cadre expert et dirigeant » !

**Michèle Vinel**

- (1) Petit clin d'œil à Roger Chudeau
- (2) Plein d'amis d'un jour !

**Soutenez l'action du SIA !  
Adhérez au syndicat des IA !**



Le bulletin d'adhésion est téléchargeable sur le site  
[www.syndicat-ia.fr](http://www.syndicat-ia.fr)

# CAPN du 16 juin 2009

La CAPN est présidée par Roger CHUDEAU, Directeur de l'encadrement. En début de réunion, celui-ci informe l'assemblée que devant se rendre rue de Grenelle, il passera le relais à Catherine DANEYROLE, son adjointe, après avoir ouvert la réunion. Robert PROSPERINI annonce qu'il fera une déclaration préalable.

Dans une déclaration liminaire, un représentant du SNIA-IPR fait observer que les engagements concernant l'augmentation de l'ICA n'ont pas encore été tenus. Les commissaires paritaires du Syndicat des Inspecteurs d'Académie partagent le constat et bien que le SIA n'ait pas été signataire d'un protocole qu'il considère très insuffisant, ils s'associent à la demande de régularisation des engagements du Ministère. Roger CHUDEAU explique les signatures des ministres concernés ont pris du retard mais assure que la régularisation est en cours.

Dans la déclaration du SIA, Robert Prosperini traite des frais de déplacement, du véhicule de fonction, du classement des IA au niveau V dans la grille de la Fonction Publique et des modalités de gestion du corps (voir page 4).

## LAURÉAT NON AFFECTÉ APRÈS SON SUCCÈS AU CONCOURS

Comme l'avait demandé le SIA, Roger CHUDEAU ajoute à l'ordre du jour la situation particulière d'un collègue qui, lauréat du concours 2008, n'avait pas été affecté en académie. Le SIA avait demandé de mettre un terme à cette situation complexe et préjudiciable à ce collègue et de l'affecter dans une académie prenant en compte sa situation familiale difficile. Le directeur propose de l'affecter dans l'académie d'Amiens, ce qui est approuvé à l'unanimité des présents.

## PROCÈS-VERBAL DE LA SÉANCE DU 16/04/09

Le procès-verbal de la précédente CAPN est approuvé par l'ensemble des présents. Il y est annexé la déclaration liminaire du SIA.

## AJUSTEMENT DU MOUVEMENT

Un certain nombre d'IA IPR n'avaient pu être mutés lors de la première phase. Ils sont alors affectés en fonction des postes qui se sont trouvés libérés. Les représentants du SIA se félicitent de voir un nombre important de collègues, dont il a soutenu le dossier, obtenir l'académie de leur choix et constatent qu'à l'exception de deux cas, toutes les situations familiales difficiles ont été prises en compte par l'Administration.

## TITULARISATION

Tous les stagiaires de 2<sup>e</sup> année, lauréats du Concours 2007, seront titularisés à compter du 1<sup>er</sup> septembre 2009, à l'exception d'une collègue. Le SIA

a pris contact avec elle et avec le correspondant académique du syndicat, mais elle n'a pas souhaité continuer son engagement dans ce nouveau métier.

## LISTE D'APTITUDE

Sur les soixante-douze candidatures (une collègue a candidaté dans deux spécialités), dix-huit collègues ont été proposés et retenus à l'issue de la CAPN :

- 11 en AVS sur 62 candidatures (17%) ;
- 3 en Eco-gestion sur 4 candidatures (75%) ;
- 4 en STI sur 6 candidatures (66%).

Pour mémoire, en 2008, douze collègues seulement avaient été inscrits sur liste principale et un sur liste complémentaire. Le SIA fait observer que l'on n'a pas utilisé toutes les possibilités offertes (21 inscriptions possibles = 25% des postes mis au concours externe). À cela il est répondu que chaque inscription doit correspondre à un poste à pourvoir. Le SIA a demandé que soit établie une liste complémentaire. La DE a refusé, mais, à la demande insistante des commissaires paritaires, quelques noms de collègues particulièrement méritants seront inscrits au procès-verbal de séance, de manière à ce qu'ils ne soient pas oubliés au cours des années à venir. Rappelons que le SIA craint que le nombre insuffisant d'inscriptions – inférieur à ce qui est autorisé par le statut – conduise un jour à un rattrapage massif, situation que l'on a connue à la fin des années 90 avec les conséquences que l'on sait (création de postes d'IA IPR 1<sup>er</sup> degré). L'on s'étonne une nouvelle fois du faible nombre de candidatures au titre des disciplines. Le SIA demande que l'on tienne davantage compte des titres universitaires des candidats.

## AFFECTATION DES LAURÉATS

Le SIA est intervenu pour que les affectations soient faites au plus près des vœux des lauréats en fonction du rang de classement au concours, critère éventuellement corrigé en cas de situation familiale particulièrement difficile. Tous les lauréats disciplinaires ont été affectés, à l'exception d'un collègue démissionnaire qui s'était pourtant vu proposer un poste dans son académie d'origine. En revanche, les affectations des lauréats « Administration et Vie Scolaire » restent en attente du fait des nominations en cours des IA-DSDEN et des IA adjoints. Les collègues seront prévenus au fur et à mesure des postes susceptibles de se libérer et des propositions d'affectation, avant la mi juillet.

Bref, une fois de plus, cette CAPN montre combien il est important que les collègues sollicitent le syndicat afin de construire leur dossier face à une direction qu'il faut savoir convaincre alors que, dans la plupart des cas, l'intérêt du Service passe par la satisfaction des demandes légitimes des collègues.

**Robert PROSPERINI et Jean-Marie HAILLANT**

# Des outils pour enseigner

Sécurité routière, gestes de premiers secours, enseignement des langues vivantes : l'Éducation nationale en demande toujours plus aux professeurs. Sur son site internet, la MAIF a créé une rubrique spécifique pour les aider à préparer et enrichir leurs cours : l'Espace enseignants.

**A**per, ASSR, APS, BSR, PSC1\* : de nouveaux sigles font leur entrée dans les programmes et les professeurs y perdent quelque peu leur latin. Les attestations *Apprendre à porter secours* et de *première éducation à la route* sont délivrées en fin d'école primaire. Les deux niveaux de l'Attestation scolaire de sécurité routière sont validés au collège. Le *Brevet de sécurité routière* est lui une formation obligatoire pour conduire un cyclomoteur à partir de 14 ans. Quant au diplôme *Prévention et secours civique de niveau 1*, il est désormais obligatoire pour tous les jeunes titulaires. Mais savent-ils pour autant transmettre les réflexes qui sauvent ? Ou organiser une sortie nature dans de bonnes conditions ? Parce que l'assurance est son métier, la MAIF maîtrise la prévention des risques. Sur l'Espace enseignants, elle met ses compétences au service de ses sociétaires. Documents pédagogiques utilisables en classe, fiches conseil, contacts, textes officiels sont mis en ligne. Ils peuvent être consultés et téléchargés gratuitement.

\*Aper : Attestation de première éducation à la route.

ASSR : Attestation scolaire de sécurité routière.

APS : Apprendre à porter secours.

BSR : Brevet de sécurité routière.

PSC1 : Prévention et secours civique de niveau 1.

## Éducation à l'ASSR

En partenariat avec rue des écoles, la MAIF met à votre disposition un projet pédagogique de préparation à l'Attestation scolaire de sécurité routière (ASSR), niveaux 1 et 2. Cet outil s'inscrit dans un dispositif cohérent et complet de sensibilisation et d'apprentissage à la sécurité.

→ [www.assistancescolaire.com](http://www.assistancescolaire.com)

## Emmanuel

J'ai découvert l'Espace enseignants en préparant une séquence sur la sécurité routière pour mes élèves de cycle 1. Quel plaisir d'avoir enfin accès à des documents pédagogiques gratuits, et fiables ! Avant de découvrir cette rubrique du site [maif.fr](http://maif.fr), je surfais peu sur internet pour préparer mes cours, par méfiance. Le label MAIF m'a complètement rassuré. Je me dis que ce sont forcément des pros qui ont conçu ce matériel pédagogique. Les fiches de l'école me font économiser de l'énergie. Je perdais un temps démentiel à préparer les supports pour mes élèves. Sur le site, ils sont prêts à l'emploi.



© ISABELLE NEAUD-GARIBIT/MAIF

Cela me permet de consacrer plus de temps au fond qu'à la forme. Et puis les fiches du professeur sont très bien faites. Elles constituent un guide précieux pour organiser les progressions.

## Actualités

Pour initier vos élèves aux premiers secours, téléchargez 40 fiches pédagogiques. Sous forme de quiz, de dessins, elles permettent d'apprendre aux élèves à identifier le danger et à donner l'alerte. Vous pouvez également commander en ligne des supports audiovisuels, sous forme de vidéos et de cédéroms, ainsi que des brochures.

## Emma

© ISABELLE NEAUD-GARIBIT/MAIF

Quand on organise une sortie avec les enfants, il faut avoir mille choses en tête : les lois, les règlements, l'organisation de la balade en elle-même. L'Espace enseignants a un énorme avantage : il centralise toutes les informations, juridiques et pratiques, dont un professeur peut avoir besoin. Le site permet de se rafraîchir la mémoire sur des points de droit très précis concernant la responsabilité

des enseignants. Il a aussi l'avantage de prodiguer des conseils très concrets, sur la préparation de la sortie, sur l'encadrement, sur les risques de toutes sortes, des petits bobos jusqu'aux accidents beaucoup plus graves. C'est très rassurant. Je crois que je rendrais un grand service à mes collègues si j'imprimais tous les documents et que je les laissais dans la salle des profs. Mais le plus simple, finalement, c'est de leur recommander de se connecter !

## Déclaration liminaire du SIA

Monsieur le Directeur, Mesdames et Messieurs les membres de la CAPN  
Quatre dossiers méritent que nous attirions solennellement votre attention.

Le premier dossier est celui de la **revalorisation de l'ICA** et nous sommes au SIA particulièrement bien placés pour en parler puisque nous sommes neutres en l'espèce, n'étant pas liés par un protocole que nous n'avons pas signé faute d'avoir, par la l'effet de la volonté du cabinet du ministre, participé aux négociations. Si nous avons dénoncé l'insuffisance des propositions contenues dans le protocole qui ne sont pas à la hauteur des enjeux et une certaine duperie dans la méthode choisie qui a consisté à rendre cet accord public au moment des élections professionnelles, il n'en reste pas moins tout à fait incompréhensible que les mesures arrêtées le 12 novembre 2008 n'aient pas encore fait l'objet, plus de huit mois après, d'un décret d'application.

Le deuxième dossier est celui de l'**attribution d'un véhicule de fonction** à tous les IA chargés d'une mission d'inspection. Là encore nous ne comprenons pas que cette proposition pour les IA IPR, de l'audit réalisé à la demande du Ministère de l'Education Nationale sur les personnels itinérants n'aie pas fait l'objet de dispositions d'application. Elle est la seule mesure qui permettrait - dès lors que l'agent parcourt annuellement au moins 9000 kms - sans coût supplémentaire pour l'Etat, que les IA IPR n'aient pas à payer sur leurs propres deniers une partie de leurs frais de déplacements. Et, suite au protocole, les dispositions que vous préconisez - sans les imposer d'ailleurs aux rectorats - qui consistent à faire l'avance d'une partie des frais de déplacement des IA IPR ne résoudront en rien l'insuffisance - l'indigence serait le terme plus approprié - du taux des remboursements pour des fonctionnaires qui utilisent leur véhicule personnel comme un outil de travail.

Le troisième dossier est celui du **classement du corps des IA IPR** dans la grille remaniée de la Fonction Publique de l'Etat. De ce classement découle l'avenir du corps.

Classés au niveau des hauts fonctionnaires - qui sera désormais le niveau 5 de la Fonction Publique - ce qui a toujours été leur situation depuis la création du corps en 1830 - les IA auraient un véritable avenir, classés au niveau 4, ils végèteraient et se poserait alors avec acuité l'avenir même de leur recrutement qui ne présenterait plus aucun intérêt pour les professeurs agrégés dont ils sont issus.

Enfin le quatrième dossier est celui de la **gestion des IA IPR**. Nous avons observé depuis votre prise de fonction, Monsieur le Directeur, des améliorations notamment dans la prise en compte des demandes de mutation des stagiaires et des titulaires qui ne disposent pas d'une ancienneté de trois années sur leur poste. Ce faisant, vous avez fait des Inspecteurs d'académie heureux là où l'on faisait auparavant des IA amers. Vous avez aussi annoncé qu'il n'y aurait plus de discrimination entre les collègues, suivant leur origine, pour les opérations de promotion à la hors-classe. Aussi souhaiterions nous que ces avancées puissent être inscrites dans un document de référence qui aurait pour vertu de diminuer l'inquiétude, voire l'angoisse des collègues à l'approche du mouvement, des premières affectations ou de l'accès à la Hors Classe, dans la mesure où ils connaîtraient les règles de la gestion.

C'est pourquoi le SIA, qui n'a jamais caché son ambition pour le corps, a-t-il décidé de vous saisir, Monsieur le Directeur, ainsi que le Ministre pour que soient enfin engagées une revalorisation réelle de nos carrières et une amélioration de nos conditions de travail.

**Robert Prosperini**

## L'après-CAPN

Dès l'issue de la CAPN, tous les collègues concernés par une mutation, une affectation ou un recrutement ont été informés par les commissaires paritaires du SIA (courriel et/ou téléphone).

Les dossiers individuels dont avait connaissance le SIA ont fait l'objet d'un suivi personnalisé car certaines situations pouvaient encore être largement améliorées.

Dès le lendemain de la CAPN, le secrétaire général du SIA est intervenu auprès de la DE pour les cas suivants :

- une permutation de poste entre un détaché et un lauréat ;
- une possibilité de mutation après les nominations des IA adjoints et IA DSDEN ;
- la situation particulière des candidatures pour des postes en COM (collectivités d'Outre-Mer) ;
- le positionnement d'un titulaire - dont la demande de mutation a été faite hors mouvement suite à une situation familiale devenue subitement très difficile -

sur une académie précise au cas où un poste se découvrirait ;

- l'affectation d'un lauréat sur un poste qui aurait dû être attribué prioritairement à un stagiaire ;
- l'intégration de l'épouse d'un lauréat dans son académie d'affectation.

Pour chacun des cas, des solutions ont été envisagées et devraient pouvoir être actées lors de la CAPN du 27 août.

Le travail syndical ne s'arrête pas à l'issue de la CAPN. Aussi n'hésitez pas à signaler au SIA toute situation où vos droits n'auraient pas été correctement pris en compte. N'oublions pas que des cas non traités cette année peuvent faire l'objet de positionnement pour l'année suivante, en étant mis, grâce à l'intervention du SIA, dans la mémoire administrative.

**Le secrétaire général**

# Mouvement 2<sup>e</sup> phase

Discipline	Nom d'usage	Prénom	affectation actuelle	CAPN 16 juin 09
Anglais	LACHEZE	Maxime	MONTPELLIER	GRENOBLE
Eco / Gestion	CAILLAT	Alain	VERSAILLES	PARIS
Maths	BONTEMPS	Guy	29ème Base - MAYOTTE -	affectation à Montpellier jusqu'au 11/09/2009
Maths	NEVADO	Alain	NANTES	TOULOUSE
Maths	NOGUES	Maryse	AIX-MARSEILLE	MONTPELLIER
Sc Physiques	LE MOROUX	Gilles	STRASBOURG	CAEN
STI secteur industriel	CHARLIGNY	Francis	AMIENS	REIMS
STI secteur industriel	CHATEIGNER	Guy	AIX MARSEILLE	LYON
STI secteur industriel	PERROUX	Jean-Claude	REIMS	GRENOBLE
STI secteur industriel	GIRAUD	Louis	REUNION	AIX-MARSEILLE
STI secteur industriel	SCHWANDER	Patrick	LYON	AMIENS

# Liste d'aptitude 2009

Académie	Nom Prénom	Spécialité d'origine	Fonction exercées	Spécialité d'inscription
POITIERS	NIQUET-PETITPAS Pascale	1D	IEN adjoint	AVS
LYON	ROY Emmanuel	1D	IAA du Rhône	AVS
ADMINISTRATION CENTRALE	MACRON René	1D	Chef de bureau des écoles	AVS
NANCY-METZ	NAERT Laurence	IO	CSAIO	AVS
NICE	ATTAL Marco	IO	CSAIO	AVS
REIMS	GUSTO Marie-Claude	IO	Chef du SAIO	AVS
AMIENS	ILEF Irène	ET	DAET	AVS
CNDP	DETALMINIL Didier	1D	Directeur de CRDP	AVS
CRETEIL	CHERITEL Jacques	ET	DAFCO	AVS
GUYANE	FRANCOIS-SAINT-CYR Claude	IO	Chef du SAIO, délégué régional ONISEP	AVS
ADMINISTRATION CENTRALE	LECAS-REGIMBART Marianne	IO	Chargé de mission relations internationales	AVS
GUADELOUPE	NELSON Max	ET	DAET-DAFCO Directeur du GIP-DAIFI	Economie et gestion
LYON	PEGORARO Patrick	ET	I.E.N. au rectorat de l'académie de Lyon	Economie et gestion
NICE (mise à dispo. du Cabinet du MEN)	CHAPEY Joëlle	Ens.Tech. Eco/Gestion	IEN Enseignement Technique	Economie et gestion
LILLE	MARIN Pierre Charles	ET	Responsable du site de Villeneuve d'Ascq	STI
LIMOGES	BRUNAUD Claude	ET	STI	STI
LIMOGES	CAMILIERI Patrick	ET	DAET	STI
MARTINIQUE	DUPE Rémy	ET	IEN STI	STI

# Affectations des lauréats 2009

IA-IPR EN ALLEMAND					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	PESTEL	PESTEL	JACQUES-ALAIN	ROUEN	DEMISSION
2	COLE	MACCARINI	JOCELYNE	NANCY-METZ	NANCY-METZ

IA-IPR EN ANGLAIS					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	WINDSOR	WINDSOR	JAMES	BORDEAUX	TOULOUSE
2	LACHAMBRE	REYNAL	MONIQUE	LIMOGES	ORLEANS TOURS
3	BRUSSON	BRUSSON	MICHEL	VERSAILLES	VERSAILLES
4	ALIMI	ALIMI	RUTH	VERSAILLES	CRETEIL
5	KOUADIO	KOUADIO	KOUASSI FILY	GUYANE	MARTINIQUE
6	DELON	GARIN	ANNE	NANTES	RENNES

IA-IPR EN ARTS PLASTIQUES					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	BOURDOIS	BOURDOIS	CYRIL	ROUEN	BESANCON

IA-IPR EN CHINOIS					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	BORDAS	POUS	ANNE-MARIE	PARIS	BORDEAUX

IA-IPR EN ECONOMIE ET GESTION					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	LE GOFF	BAGLIN	VALERIE	CAEN	RENNES
2	JOACHIM	JOACHIM	ROSE-LISE	MARTINIQUE	BORDEAUX
3	CERANI	CERANI	FREDERIC	VERSAILLES	VERSAILLES
4	GODARD	LESTRADÉ	MARIE AGNES	LIMOGES	ORLEANS TOURS
5	KREISS	KREISS	CHRISTOPHE	CRETEIL	CRETEIL

IA-IPR EN EDUCATION MUSICALE					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	SOLER	PETRALI	SANDRINE	NICE	TOULOUSE

IA-IPR EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	QUAGLINO	PETIT	MARTINE	GRENOBLE	GRENOBLE
2	FALCO	FALCO	ALEXANDRE	LYON	BORDEAUX
3	GAUTIER	BOULNOIS	ISABELLE	AMIENS	ROUEN
4	DU VERDIER	DU VERDIER	THIERRY	BORDEAUX	BORDEAUX
5	FONNE	FONNE	MICHEL	STRASBOURG	NANCY METZ
6	COURNAC	COURNAC	JEAN-LUC	LYON	CAEN
7	CHARPENTIER	CHARPENTIER	ERIC ALAIN	GRENOBLE	VERSAILLES
8	VOISIN	VOISIN	BERNADETTE	PARIS	VERSAILLES

IA-IPR EN ESPAGNOL					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	BERASTEGUI VIDALLE	BERASTEGUI VIDALLE	MICHEL	TOULOUSE	LYON
2	CHAMBERTIN	CHAMBERTIN	JOEL	MARTINIQUE	MARTINIQUE

IA-IPR EN HISTOIRE GEOGRAPHIE					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	CABOCHE	CABOCHE	PATRICK	LILLE	LILLE
2	MERCERON	CHAIX	FLORENCE	NANTES	BORDEAUX
3	GRAVELEAU	HERR	NATHALIE	AMIENS	AMIENS
4	ROQUES	ROQUES	MICHEL	BORDEAUX	BORDEAUX
5	FOURNIER GASSIE	FOURNIER GASSIE	SOPHIE	VERSAILLES	LILLE
6	BENTEUX	BENTEUX	JEAN-PAUL	LA REUNION	LA REUNION
7	PASQUIER	PASQUIER-LOUE	ANNE-FRANCOISE	CRETEIL	LYON

IA-IPR EN ITALIEN					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	ALESSANDRINI	ALESSANDRINI	CLAUDE	CLERMONT-FERRAND	NANTES

IA-IPR EN LETTRES					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	LE HIR	LEAL	JOCELYNE	RENNES	RENNES
2	DRAVET	DRAVET	FRANCOIS	VERSAILLES	VERSAILLES
3	BONNET	LIEVELOO	ISABELLE	AIX-MARSEILLE	MONTPELLIER
4	REMER	REMER	MARILYNE	PARIS	LILLE
5	BARJOLLE	BARJOLLE	ERIC	POITIERS	CAEN
6	GROSSET-BOURBANGE	GROSSET-BOURBANGE	JEAN-PIERRE	STRASBOURG	STRASBOURG
7	MENDIVE	MENDIVE	CHRISTIAN	BORDEAUX	LILLE

IA-IPR EN MATHÉMATIQUES					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	LE GOUZOUGUEC	LE GOUZOUGUEC	LOIC	RENNES	RENNES
2	PICARD	PICARD	SANDRINE	GRENOBLE	GRENOBLE
3	NOE	NOE	LAURENT	CRETEIL	AIX MARSEILLE
4	PATRY	PATRY	GILLES	CAEN	RENNES
5	SERRIS	SERRIS	CLAUDE	AIX-MARSEILLE	AIX MARSEILLE
6	SOUFFLET	SOUFFLET	PIERRE	AMIENS	STRASBOURG
7	OLLIVIER	OLLIVIER	GILLES	POITIERS	NANTES
8	JANVIER	JANVIER	PHILIPPE	MAYOTTE	LA REUNION

IA-IPR EN SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE					
Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	GERARD	GERARD	JOHANN	RENNES	RENNES
2	POTHET	POTHET	ALAIN	VERSAILLES	CRETEIL
3	BOBEE	BOBEE	SABINE	VERSAILLES	ORLEANS TOURS
4	VERSCHAEVE	VERSCHAEVE	SEVERINE	AMIENS	AMIENS
5	MOULLET	MOULLET	JEAN-MARC	LILLE	LILLE

**IA-IPR EN SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES**

Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	PELLETIER	PELLETIER	MARC	NANTES	NANTES

**IA-IPR EN SCIENCES PHYSIQUES ET CHIMIQUES**

Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	BERTHIER	BERTHIER	CHRISTOPHE	BORDEAUX	BORDEAUX
2	LARBAUD	LARBAUD	JEAN-CHRISTOPHE	GRENOBLE	GRENOBLE
3	BROSSARD	BROSSARD	PATRICE	NANTES	LILLE
4	MURCUILLAT	MURCUILLAT	CLAUDE	VERSAILLES	CRETEIL
5	FOURNOU	FOURNOU	JEAN-PHILIPPE	AMIENS	ROUEN
6	GUIRAL	GUIRAL	VINCENT	GRENOBLE	GRENOBLE
7	DE FLAUGERGUES	DE FLAUGERGUES	MARIE DES NEIGES	GRENOBLE	DIJON

**IA-IPR EN SCIENCES ET TECHNIQUES INDUSTRIELLES**

Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	MASSEY	MASSEY	JEAN-LUC	VERSAILLES	ROUEN
2	LAURENT	LAURENT	CHRISTIAN	ORLEANS-TOURS	ORLEANS TOURS
3	GARNIER	GARNIER	ERIC	LIMOGES	NANTES
4	PRIGENT	PRIGENT	DOMINIQUE	RENNES	CAEN
5	DARRAULT	DARRAULT	CAROL	LIMOGES	POITIERS

**IA-IPR EN S.T.I. secteur ARTS APPLIQUES**

Rang	Nom patronymique	Nom d'usage	Prénom	Académie d'origine	Académie d'affectation
1	BOURGOIN	BOURGOIN	CLAIRE FLORENCE	PARIS	DIJON

**Les affectations des lauréats de la discipline "administration et vie scolaires" seront communiquées ultérieurement.**

**Ça bouge !****Nomination d'IGAENR**

Patrice Blémont (2<sup>e</sup> tour)  
Alain-Marie Bassy (3<sup>e</sup> tour)  
Bénédicte Durand  
Bernard Froment

**Nomination d'IGEN**

Caroline Pascal, maître de conférences (1<sup>er</sup> tour)  
François Louveaux, professeur de chaire supérieure (2<sup>e</sup> tour)  
Pierre Vinard, IA-IPR (3<sup>e</sup> tour)  
Paul Mathias, professeur de chaire supérieure (4<sup>e</sup> tour)

**Nomination d'IA-DSDEN**

Meurthe-et-Moselle : Philippe PICOCHÉ (département d'Eure-et-Loir), en remplacement de Claude BISSON-VAIVRE, appelé à d'autres fonctions.

Eure-et-Loir : Michel REYMONDON (département de la Haute-Corse), en remplacement de Philippe PICOCHÉ, muté.

Haute-Corse : Michel ROUQUETTE (IA adjoint, département de la Seine-Saint-Denis), en remplacement de Michel REYMONDON, muté.

**Nomination d'IA adjoint**

Seine-Saint-Denis : Anne-Marie BAZZO, IA-IPR (économie et gestion) à Créteil, en remplacement de Michel ROUQUETTE, muté.

**Départs en retraite à l'IG**

Jean-Claude Paix, à compter du 2 janvier 2010.

Bernard Simler, à compter du 3 janvier 2010.  
Odile Roze, à compter du 1er janvier 2010.



# Les compétences, oui, mais....

**Le mot est désormais partout, mais le sens en est souvent polymorphe. Le café pédagogique a demandé à Bernard Rey quelle était son approche.**

Parler des compétences, c'est à la fois à la mode et assez ancien. Dans le premier degré, à la suite de la loi Jospin en 1989, on avait établi une liste de compétences à acquérir à l'école maternelle et à l'école primaire. Mais aujourd'hui, la notion de compétences est très présente, en France et dans de nombreux pays : Québec, Belgique francophone, Suisse, Luxembourg... Une liste des « compétences-clé pour l'éducation tout au long de la vie » a été établie par le Parlement Européen.

Je ne suis pas un militant de la notion de compétence, mais un observateur critique. Cette notion présente certains intérêts, mais comporte des risques de dérives. Il me semble que plusieurs questions se posent aux enseignants :

- que signifie cette nouvelle formulation de ce que l'École a pour mission de faire acquérir ? S'agit-il d'un changement du contenu de la transmission scolaire ?
- comment faire acquérir des compétences dans les conditions scolaires ?
- l'approche par compétences est-elle susceptible de mieux nous aider à faire réussir tous les élèves, à réduire les difficultés ?

## PEUT-ON METTRE DE L'ORDRE DANS CE QU'ON APPELLE LES COMPÉTENCES ?

Une compétence, c'est la possibilité qu'a un individu d'accomplir un certain type de tâche, ou de faire face à certaines situations. Il peut donc y avoir des « grandes compétences » et des « compétence détaillées ». La « compétence » d'un médecin, c'est de savoir soigner les malades. Mais à l'intérieur de ce métier, le médecin doit posséder des sous-compétences : savoir examiner, savoir diagnostiquer, savoir établir un traitement... Chacune de ces sous-compétences est elle-même constituée de sous-sous-compétences, plus étroite encore : opérer une palpation du foie...

Une compétence est souvent formulée par le type de tâche qu'elle permet d'accomplir : « savoir faire une multiplication », « savoir conduire une automobile ». C'est l'action qu'elle permet qui définit la compétence. Mais on ne trouve pas, dans l'énoncé d'une compétence du Socle Commun, d'indication sur la manière d'acquérir (ou de faire acquérir) cette compétence.

Donc, les processus psychologiques et mentaux qui sont à l'œuvre dans l'accomplissement d'une tâche ne sont pas énoncés dans l'intitulé d'une compétence : « savoir écrire un texte d'un certain type » ou « savoir calculer la solution d'une équation du second degré » ne dit rien sur le plan psychologique ou didactique.

Je propose d'établir un certain nombre de distinctions. Quand on regarde la liste des compétences-clés établie par le Parlement Européen et celles du Socle Commun, on repère une assez grande proximité, même si « apprendre à apprendre » n'existe plus dans le socle français.

Elles sont extrêmement diverses : « formuler une hypothèse » ou « savoir prendre une initiative » sont des énoncés très généraux, très globaux. « Mesurer une longueur » est beaucoup plus précis. « Connaître les droits de l'homme et du citoyen » est encore d'un autre registre : est-ce relié avec la possibilité d'accomplir une tâche ? « Adapter son écrit au public destinataire » peut être considéré à la fois comme très ciblé et très large.

Je propose donc de distinguer celles qui seraient des compétences « générales » (celles pour lesquelles on connaît l'opération à effectuer, mais on n'identifie pas l'objet sur lequel elles portent, par exemple « savoir prendre une initiative », « savoir observer » ou « savoir traiter l'information ») et des compétences « spécifiques », sur lesquels l'objet est spécifiquement indiqué (« adapter son écrit », « conjuguer un verbe », « savoir lire un graphique »). Cela ne signifie pas que les compétences spécifiques soient inscrites exclusivement dans une seule discipline scolaire.

Mais à l'intérieur des compétences spécifiques, il me semble nécessaire de faire des distinctions. Certaines compétences consistent à avoir enregistré un savoir, maîtrisé des connaissances, mais d'autres sont manifestement stéréotypées, automatisables (les tables d'opérations, utiliser le dictionnaire, mesurer une longueur, connaître les règles de premier secours). Je les appelle des « procédures de base » plutôt que des compétences. Elles sont des « potentialités d'accomplir des tâches » que l'on peut, par entraînement, automatiser.

Certaines compétences sont « ouvertes », qui exigent de l'individu qui les maîtrise de se confronter à une situation nouvelle, dans laquelle il va devoir choisir une ou plusieurs procédures qui conviennent dans cette situation. Ainsi, « connaître les caractéristiques du vivant », « connaître la nature des mots et leurs fonctions », « connaître le fonctionnement d'une entreprise ».

## DOIT-ON PARLER DE COMPÉTENCES, OU DE CONNAISSANCES ?

Bien sûr, il n'est pas facile, à l'école, de faire acquérir les procédures automatisées. Mais il n'y a pas d'obstacle majeur à leur enseignement, à leur apprentissage. Mais pour les « compétences avec mobilisation », ce qu'on attend des élèves est non seulement de connaître des procédures automatisées, mais aussi de mobiliser certaines d'entre elles, celles qui conviennent dans une tâche à chaque fois nouvelle et complexe. « Adapter son écrit au public ou à l'effet recherché » demande de maîtriser l'orthographe et le choix du lexique, les anaphores, les genres et types de texte, mais aussi de choisir (« utiliser à bon es-

cient » ce qui sera adapté à la situation singulière). « Mobiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité » relève sans doute de l'histoire ou de la géographie, mais on attend de l'élève non seulement qu'il ait acquis le sens des concepts, mais aussi de pouvoir aller y puiser pour catégoriser l'actualité.

Cette distinction entre compétences générales et compétences spécifiques, et à l'intérieur de ces dernières la distinction entre connaissances, procédures automatisables et compétences avec mobilisation est liée à la possibilité de « faire acquérir » ces différents types de compétences.

#### MAIS COMMENT PEUT-ON FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES ?

Les compétences générales (« savoir observer », « savoir identifier un problème », « savoir émettre une hypothèse », « savoir traiter l'information ») me semblent très difficiles à faire acquérir, parce que précisément leur énoncé laisse complètement ouvert le type d'objet sur lequel elles portent. Si vous réussissez à faire acquérir à des élèves la capacité « traiter l'information » dans des ouvrages historiques ou des atlas, est-ce que vous serez sûr que le même individu saura « traiter l'information » quand il aura l'œil sur un microscope ? Rien ne l'assure. L'expression « traiter l'information » est tirée du sens commun, mais il n'est pas sûr qu'elle recouvre des situations qui aient quelque chose en commun. « Résoudre des problèmes » ne veut pas dire la même chose en mathématiques et dans la vie... Avoir des problèmes mécaniques, financiers, de santé ou sentimentaux n'a rien à voir... « Emettre une hypothèse » sur la fin d'un récit, est-ce de la même nature qu'émettre une hypothèse dans une démarche expérimentale ? On n'en sait rien... Devant cette incertitude, faire travailler sur une compétence générale ne peut se faire que sur un objet précis, et rien n'indiquera qu'une acquisition dans un domaine ne se transfère dans un autre.

L'idée de « compétence générale » repose sur plusieurs idées à discuter :

- la structure commune d'un « problème » ou d'une « hypothèse » ;
- la capacité des individus à repérer ce qui serait commun dans des structures diverses ;
- que la même opération mentale soit à l'œuvre pour traiter ces situations diverses.

Les résultats de la recherche en psychologie cognitive vont dans le sens d'un refus de ces trois suppositions. Quand un individu met en œuvre une démarche pour accomplir une tâche, il n'est pas nécessairement capable de faire la tâche dans une autre situation. Ce qu'on a pu appeler le « transfert », sur lequel on s'est beaucoup focalisé jusque dans les années 1990, ne permet de déboucher sur aucune conclusion : on continue à ne pas y comprendre grand chose, et à ne pas voir ce qui se passe.

Les compétences spécifiques sont beaucoup plus dans la tradition scolaire, dans chaque discipline. Mais je propose de distinguer à nouveau connaissances, procédures et compétences avec mobilisation.

Si on appelle connaissance le simple fait d'avoir des informations et de s'en souvenir, la manière de les faire acquérir par les élèves est relativement simple : il suffit de leur faire répéter. Bien sûr, ce n'est pas si facile dans l'exercice ordinaire du métier : dans le secondaire, cette répétition, cet entraînement à mémoriser des informations n'est pas considéré comme devant être fait pendant les cours. Il est donc rejeté dans la sphère privée, où on ne sait pas ce qui se passe, et notamment pour les élèves qui n'automatisent pas certaines connaissances qu'ils devraient mémoriser, qui vont se retrouver au bout d'un certain temps en difficulté. Mais en tout cas, on connaît la stratégie didactique : c'est la répétition.

En ce qui concerne les procédures de base (opérations stéréotypées comme une multiplication, traçage de figure simple ou conversions d'unité...), là encore, même si certains élèves échappent à ces entraînements, on voit la procédure à mettre en œuvre : exercices, entraînements, répétition, renforcements, dans une bonne vieille perspective behaviouriste.

*« Les compétences,  
oui, mais  
ce qui compte,  
c'est de  
faire apprendre »*

#### MAIS POUR LES "COMPÉTENCES AVEC MOBILISATION" ?

Là où le problème se pose, c'est évidemment pour les compétences avec mobilisation. Prenons un exemple issu d'un référentiel belge pour l'enseignement des mathématiques au collège : « choisir et utiliser avec pertinence le calcul mental, le calcul écrit ou la calculatrice en fonction de la situation ». Vous voyez ce qu'on attend de l'élève : qu'il ait automatisé les procédures de base (effectuer des opérations de calcul mental, effectuer les opérations papier/crayon, se servir d'une calculatrice), mais aussi qu'il choisisse une des trois procédures en fonction de la situation, « avec pertinence » comme dit le texte. Comment peut-on faire acquérir ce sens du « bon escient » à nos élèves ? C'est l'essentiel, et le plus souvent cité, avec leur cortège d'expression : « en fonction de », « avec pertinence », « à bon escient », « d'une manière adaptée », « selon »... qui montrent qu'on a à faire avec des compétences qui exigent de l'élève de choisir « celles qui conviennent », en les combinant dans une tâche nouvelle. C'est très souvent le cas lorsque la tâche consiste à écrire un texte : l'écriture exige la mobilisation simultanée d'un très grand nombre de procédures : graphie, syntaxe, structure, ponctuation...

C'est le grand intérêt de la notion de compétences : pointer, focaliser l'attention sur une difficulté scolaire qui lui préexistait : l'usage à bon escient de ce qu'on a appris, de ce à quoi les élèves ont été entraînés. Le référentiel de compétence a le mérite de souligner cette difficulté, pas de la faire disparaître. L'ambition

de l'école, c'est de rendre les élèves intellectuellement autonome, et l'expérience enseignante en est le témoin, à tous les niveaux de la scolarité.

Dans le passage du « primaire » au « secondaire », on voit que certains élèves s'écroulent. On peut avoir sur ce sujet diverses interprétations : changement de structure, passage d'une école à un seul maître à une multiplicité d'enseignants...

A Bruxelles, nous nous sommes rendus compte que la transformation d'ordre psychoaffective n'était pas si grande que ça, mais que l'écroulement de certains élèves était lié au fait que les « compétences avec mobilisation » n'existaient pas chez un certain nombre d'élèves, qui avaient pu se maintenir à peu près dans le primaire en étant capables d'exercer des compétences de type procédural, mais qui dans le secondaire, sommés d'utiliser beaucoup plus fréquemment des compétences « avec mobilisation » dans des situations nouvelles, étaient mis en difficultés.

### QUE PEUT-ON FAIRE ?

Je relève deux fausses pistes :

- le fait de croire qu'en renforçant l'automatisation des procédures, on va aider l'élève à être plus aptes à les mobiliser à bon escient. Certes, si les élèves n'automatisent pas certains procédures de base, ils ne peuvent pas les utiliser à bon escient. Mais c'est insuffisant, et ce me semble être le grand échec des « pédagogies par objectifs » des décennies passées ;

- le fait de croire qu'on pourrait imaginer des « familles de situations » ou des « familles de tâches » qui permettraient qu'un élève familier d'un type de tâche puisse, parce qu'il sait dans quel type de tâche cette procédure est utilisée, la transférer dans un domaine proche. Or, rien ne dit que quand on sait utiliser Pythagore en géométrie (trouver la longueur d'un côté à partir des deux autres), on puisse comprendre « le périmètre des situations » dans lequel cette procédure est utilisable (par exemple si l'énoncé du problème ne précise pas qu'on est en présence d'un triangle-rectangle). Un élève peut avoir très bien compris une procédure, sans pour autant repérer sa « famille de tâches » dans une autre situation.

Il reste donc un problème, que je considère être le sens de la difficulté dans toutes les disciplines : identifier les tâches auxquelles on convie les élèves, percevoir qu'une tâche ou une situation relève de telle ou telle famille, et requiert telle ou telle procédure.

### TROIS EXEMPLES POUR COMPRENDRE DES SOURCES DE MALENTENDUS

Dans une classe de CE1 de type ZEP, on pose le problème suivant : « Victor possède 7 €, il veut s'acheter un livre qui coûte 12 €. Combien doit-il demander à ses parents ». Même si les élèves sont entraînés à la soustraction, j'ai entendu une petite fille me répondre plusieurs fois avec incantation : « Il va demander à sa maman » sans jamais répondre à ma demande de « combien ? ». Dans ce dialogue de sourds, j'ai compris que la petite fille me répondait que c'est sa mère qui allait dire « combien »... Dans

les actions domestiques, il n'y a pas de problème ! L'interprétation que faisait cette petite fille était : « quand on veut acheter quelque chose, on va voir sa maman, et elle donne l'argent... ». Cette interprétation n'est pas stupide, mais ce n'est pas celle de l'école, qui demande d'interpréter les situations selon sa norme culturelle spécifique...

Dans un CE2, l'enseignant fait une leçon d'expression orale et demande qu'on explique « comment on va de l'Ecole à la gare ». Il veut aider à développer la langue. Un enfant lève aussitôt la main et dit : « Si vous voulez aller à la gare, pas de problème, mon père va vous y emmener ». Là encore, cette interprétation de la tâche n'est pas l'interprétation scolaire.

Dans une classe de dernière année du secondaire, dans un grand établissement scolaire bruxellois, la professeure de français fait étudier la « Princesse de Clèves ». Ce jour-là, elle fait étudier la page où la Princesse rencontre le Duc de Nemours, et que le coup de foudre réciproque survient. Interrogés sur « ce qu'ils en pensent », les élèves se mettent à discuter du coup de foudre, de son existence ou non, de leurs expériences sentimentales respectives... A un moment, l'enseignante les ramène sur son objectif :

« Que représente cette scène dans un roman ? ». Par un chemin très contraint, elle veut les emmener à l'idée que le « coup de foudre » est un « opérateur romanesque », un stéréotype qu'on retrouve dans « Guerre et Paix » ou dans « L'Education Sentimentale ». Quand les élèves rapportent la situation à leurs sentiments personnels, à leur expérience, la professeure rappelle qu'on étudie la manière dont sont produits les textes.

J'ai donc l'impression que le grand problème des compétences, c'est de nous orienter vers ce point nodal de la difficulté à enseigner : « comment faire partager par nos élèves le mode d'interprétation des tâches et des situations qui est celui de l'Ecole ? ».

C'est difficile, mais c'est bien le problème auquel il faut que nous nous attelions. Mon hypothèse est qu'il y a, dans le regard scolairement légitime sur les situations, un élément qui est la « textualité » : la mise en rapport d'énoncés les uns avec les autres. Dans le langage courant, quand nous disons quelque chose à quelqu'un, nous sommes compris en fonction de la situation. Quand ma femme me demande si j'ai pensé à prendre de l'essence, je sais qu'elle me parle de la voiture. Mais quand je lis une phrase proche dans un roman, je vais la comprendre en fonction du contexte du roman, pas de mon contexte personnel au moment de la lecture. Les mots prennent sens de leur rapport les uns avec les autres. La notion de pronom, en grammaire, ne peut être comprise que par rapport à d'autres catégories de mots. Ce qui fait sens est spécifique au contexte de l'Ecole. Quand on pose la question « comment vas tu faire pour aller à la gare », on sait bien qu'on ne va pas à la gare, mais que la tâche est de décrire, avec des mots qu'on articule entre eux, comment on va à la gare...

Dans l'approche par compétences, entendue comme possibilité d'accomplir une tâche dans une situation nouvelle, complexe, sur la base de procédures apprises en classe, il reste la difficulté du choix, de la sélection

« pertinente » des procédures, qui demandent à l'élève d'interpréter le contexte « scolairement acceptable » de la situation, contrairement à ce que ressentent certains enseignants, eux qui baignent dans cet univers culturel.

Comment pouvons-nous donc nous rendre davantage conscients nous-mêmes de cette spécificité de l'interprétation scolaire de la situation ? Comment pouvons-nous y entraîner nos élèves en rendant explicite ce regard sur les situations ? Comment pouvons-nous les faire davantage partager par les élè-

ves, et surtout ceux qui ne le captent pas spontanément par eux-mêmes, quand leur univers culturel d'origine est très distant de celui de l'école ?

Voilà pour moi l'enjeu de la notion de compétences, qui ne fait pas surgir ce problème, mais le met sur le devant de la scène .

**Le café pédagogique**  
[www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net)

## *Violence scolaire*

**Eric Debarbieux, professeur à l'université de Bordeaux-II et directeur de l'Observatoire international de la violence à l'école, répond aux questions du journal Le Monde.**

### **LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE EST-ELLE EN AUGMENTATION EN FRANCE ?**

La tendance, depuis une dizaine d'années, est qu'il n'y a pas d'augmentation globale de la violence à l'école, mais une augmentation inégale, statistiquement concentrée sur les lieux d'exclusion sociale. L'essentiel consiste en "petites" violences répétées, qui ne font pas l'actualité mais sapent le moral de tous. On constate aussi, parmi l'ensemble des faits de violence, une forte augmentation de ceux visant les adultes.

Depuis plusieurs années, dans nos propres enquêtes dans les établissements "sensibles", cette dégradation de la relation aux adultes est patente. Les statistiques 2005-2006 du ministère de l'éducation, les dernières issues de plusieurs années d'utilisation d'un même outil de signalement, faisaient état d'une augmentation de 7% en un an des incidents touchant les enseignants, et de 25 % depuis 2003 des incidents touchant les personnels de surveillance et les conseillers principaux d'éducation (CPE).

**QUAND M. DARCOS A SUGGÉRÉ DE METTRE EN PLACE DES PORTIQUES DÉTECTEURS DE MÉTAUX DANS CERTAINS ÉTABLISSEMENTS, M HIRSCH A DIT QU'IL ÉTAIT CONTRE "TRANSFORMER LES ÉCOLES EN AÉROPORTS". CERTAINS SE MOQUENT DE CE GENRE DE PROPOSITION...**

S'en moquer ? Certainement pas. Préférerait-on l'immobilisme ? Mais il est vrai qu'en France, sous le coup d'un certain affolement, des "solutions" comme la vidéosurveillance ou des détecteurs sont réclamées à cor et à cri. La moindre des précautions avant de les adopter serait d'examiner leur efficacité. L'effet des détecteurs à l'entrée des établissements a été évalué, entre autres, par une enquête du FBI. Contrairement à la légende, ces détecteurs ne sont présents que dans moins de 1 % des écoles améri-

caines (d'après le rapport annuel "Indicators on Crime Safety" en 2006). Les effets pervers en sont bien connus : ressentiment montant des élèves, sentiment de mépris, éventuellement renforcé par la fouille des cartables, et, finalement, augmentation de la violence antiscolaire !

**M. DARCOS A AUSSI SUGGÉRÉ LA CRÉATION D'UNE "FORCE MOBILE" INTERVENANT "SUR DES MISSIONS DE PRÉVENTION ET DE CONTRÔLE" ET POUVANT OPÉRER DES FOUILLES D'ÉLÈVES...**

Les fouilles systématiques sont un des moyens les plus sûrs d'augmenter la violence. Quant à l'intervention ou la présence d'une "force", de nature policière ou non, tout dépend de son style. Si c'est, par exemple, une vraie police de voisinage, en lien avec les établissements, les habitants, les jeunes eux-mêmes, alors oui, il y a des expériences très concluantes, comme à Toronto, au Canada.

**CHAQUE GOUVERNEMENT, APRÈS UN FAIT DRAMATIQUE, ANNONCE SON PLAN CONTRE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE.**

**M. DARCOS PARLE AUJOURD'HUI DE "SANCTUARISER L'ÉCOLE"...**

Quoi de nouveau ? Gilles de Robien, le précédent ministre, en parlait en 2006... comme l'avait fait François Bayrou en 1993. Cette notion se fonde sur une fausse évidence : la violence viendrait de l'extérieur. D'où une logique de clôture de l'espace scolaire. Pourtant, qu'on le veuille ou non, la relation pédagogique – un mot devenu imprononçable en France – est au cœur du problème ! Par ailleurs, l'importance de la stabilité des équipes pour la protection des élèves et des personnels est une constante dans la recherche internationale. Or, notre système de recrutement des personnels de l'enseignement secondaire est une catastrophe. Elle se traduit par l'envoi en masse de jeunes débutants, non ou peu formés, dans des établissements sensibles dont ils n'ont qu'une idée : en partir. La manière dont est cogérée la nomination de nos enseignants est insensée. J'avoue en avoir assez de le répéter.

Enfin, la formation à la gestion du stress, à la dynamique de groupe, à la prise de parole, au travail en équipe doit accompagner, à égale dignité, leur formation disciplinaire. Mais en France le débat est tellement masqué par l'idéologie que les avancées sont fort lentes, comme si la lutte contre la violence à

l'école devait être "de droite" ou "de gauche". Il est triste qu'elle soit un enjeu électoral.

*Propos recueillis par Luc Cédelle*

*Article paru dans l'édition du Monde du 28.05.09.*

*<http://www.lemonde.fr>*

## ***Formation des enseignants : axes de réflexion***

***Le recrutement et la formation des enseignants nécessitent un engagement fort de l'Etat pour leur permettre d'assurer leur mission de service public d'éducation, telle que définie par la loi (Code de l'Education) dans une société fondée sur la connaissance.***

**LA MISSION DES ENSEIGNANTS : UNE MISSION DE SERVICE PUBLIC DE L'ÉDUCATION DONT ILS SONT LES ACTEURS CLÉS**

"Article L111 - L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances....

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté...

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique."

La mission des enseignants va donc au-delà de l'enseignement ; ils doivent contribuer à la formation globale de l'individu au travers de la maîtrise par tous les élèves du socle commun de connaissances et compétences. Ils doivent aussi relever les défis de la diversité sociale et culturelle croissante des salles de classe pour progresser sur la voie de l'égalité des chances.

**LES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS : DES EXIGENCES NOUVELLES**

Pour assurer cette mission, les enseignants doivent eux-mêmes acquérir la maîtrise des compétences jugées nécessaires par la communauté scientifique, notamment dans le domaine de l'éducation et de la formation, par la commission des communautés européennes et les experts internationaux, et traduites en France en dix compétences dans le référentiel des compétences des maîtres.

Ces compétences du métier d'enseignant nécessitent la maîtrise des disciplines enseignées mais pas seulement : d'autres connaissances, entre autres dans les domaines des sciences humaines sont indispensables, pour permettre l'articulation entre l'enseignement du maître et les apprentissages des élèves. Ces compétences impliquent aussi le développement de

capacités et d'attitudes dans des situations d'aller et retour entre la pratique et la réflexion sur cette pratique, dans la mise en œuvre d'activités de recherche au niveau de la classe et dans l'intégration des résultats de la recherche universitaire dans l'enseignement.

De plus, pour former et évaluer la construction de compétences chez les élèves, il est nécessaire que les futurs enseignants, comme d'autres professionnels, bénéficient eux-mêmes d'une formation visant explicitement la construction de compétences et pas seulement l'acquisition de connaissances.

**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : UNE ACTIVITÉ COMPLEXE, DÉFINIE À L'ÉCHELLE EUROPÉENNE**

Se former est donc une activité complexe. Concernant la formation des enseignants, et au vu de la mission qui leur incombe, experts et communauté européenne ont défini un certain nombre de principes :

- une formation initiale de type universitaire d'une durée minimale de cinq ans ;
- une formation accordant simultanément une place à l'académique et au professionnel, et ceci sur la durée de la formation initiale et continuée ;
- une formation par alternance, centrée sur des stages ;
- une formation poursuivie tout au long de la vie, et sous la responsabilité de l'Etat employeur ;
- une formation à et par la recherche.

En France, cela devrait se traduire par une large place accordée à la pré professionnalisation dès le début de la licence, et une formation professionnelle en alternance, articulée avec la recherche dans le domaine académique et/ou dans le domaine professionnel, au niveau Master.

Cette formation en alternance devrait s'effectuer au plus près des lieux d'exercice de la profession, ce qui nécessite un maillage territorial au-delà des seuls sièges d'Universités.

La mission unique des enseignants justifie un master unique, faisant une part égale aux contenus académiques et aux contenus professionnels.

Toutefois, la diversité des publics scolaires justifie des spécialités différentes.

Les professeurs des écoles et les professeurs de collège ont pour mission l'acquisition par tous les élèves du socle commun de connaissances et compétences. Leur formation académique doit leur permettre une plus ou moins grande polyvalence. Leur formation professionnelle doit leur permettre de gérer les apprentissages d'enfants et d'adolescents.

Les professeurs de lycée d'enseignement général et technologique, dont les classes post-baccalauréat, ont besoin d'une formation académique dans leur discipline plus poussée. Leur formation professionnelle doit leur permettre de gérer les apprentissages d'adolescents et de jeunes adultes.

Les professeurs de lycée professionnel ont besoin d'une formation académique en lien avec les débouchés professionnels de ces formations. L'alternance doit permettre des stages dans les milieux professionnels divers : établissements de formation et entreprises et/ou administration d'exercice des métiers auxquels ils préparent.

#### **LE RECRUTEMENT : UNE MANIFESTATION DE L'ENGAGEMENT DE L'ÉTAT**

Comme pour toutes les professions de service public, l'Etat doit recruter les enseignants par concours. Ces concours devraient comporter de manière équilibrée une partie académique et une partie professionnelle. Faute de quoi, ce recrutement conduirait à des inadéquations avec les besoins et à des démissions précoces.

Les concours doivent aussi s'adapter à l'évolution des missions du service public d'éducation : acquisition du socle commun de connaissances et compétences pour tous les élèves ; accès à une qualification professionnelle ; diplôme de l'enseignement supérieur pour 50 % d'une classe d'âge.

Les concours doivent donc s'adapter aux publics visés, enseignants d'écoles, de collèges, de lycées professionnels et d'enseignement général et technologique, de classes post-bac de lycées.

#### **UN NÉCESSAIRE CADRAGE INSTITUTIONNEL DE LA FORMATION ET DU RECRUTEMENT**

La masterisation nécessite une transparence totale au regard des exigences imposées par une formation devant mener à un emploi de fonctionnaire d'État ayant en charge la formation et l'éducation des jeunes de la nation.

*Jean-Marc Guegueniat*

## *La problématique du lycée*

Il paraît presque simple de s'adresser aux différents acteurs du système éducatif et de réunir leurs observations et leurs souhaits, pour à la suite d'une brillante synthèse, établir un rapport dont le sort sera aléatoire.

En effet les décideurs tenteront d'imposer leurs vues, ce qui sera retenu sera en adéquation avec leur idéologie dans le rapport, en dépit des différentes expressions libres et contradictoires.

Parmi les acteurs véritables du système l'un ne peut être consulté, c'est une personne moral : l'établissement scolaire, le lycée. Pas le lycée en général, non le lycée que vos enfants ou petits enfants fréquentent ou vont fréquenter. Un établissement est une organisation qui a sa propre dynamique, celle-ci n'est pas déclarée. Personne ne dira que son lycée ne suit pas la politique ministérielle, personne ne dira que la réussite au baccalauréat des élèves n'est pas le premier objectif de l'établissement. Et pourtant ...

La première question implicite qui se pose est : puis-je choisir mes élèves ?

La carte scolaire est un faux souvenir, les établissements privés choisissaient déjà autant leurs élèves qu'ils étaient choisis par les parents. Dès lors la carte scolaire était une fiction pour ceux qui avaient les moyens de payer le service d'enseignement. Par ailleurs le choix d'options ou un excellent dossier scolaire permettaient à certains d'arriver dans l'établissement public de leur choix. L'opacité du système ne s'appliquait pas à tous.

Donc l'établissement est un acteur central. Nous allons être un peu simplistes. Son objectif premier, comme celui de toute organisation, est de poursuivre son existence : avoir des élèves, ce qui donne les

moyens : la dotation est à l'élève. Ensuite ce premier objectif atteint, il convient d'attirer les meilleurs d'entre eux, si possible, donc il faut afficher de brillants résultats au baccalauréat, en série S de préférence. Ces objectifs amènent des politiques d'établissement : offre de formation, options proposées, orientation des élèves en fin de seconde, tri des élèves à l'entrée...

Dans notre système, les taux de réussite aux baccalauréats sont des variables déterminantes pour les lycées et les familles. Le baccalauréat oriente les comportements. Feindre d'ignorer cette attitude majoritaire, ou prétendre la combattre est s'exposer à l'échec ou à l'émeute.

Vouloir réfléchir au lycée sans réfléchir à son examen terminal et sans prendre en compte les attitudes qu'il détermine, est aller à l'échec ou vouloir ne rien changer. La précédente « réforme » aboutie avec F. Bayrou en 1995, alors que X. Darcos était directeur de cabinet du ministre n'a atteint aucun de ses objectifs, le système stagne depuis.

Il n'y a pas de problématique du lycée sans problématique de l'examen de sortie du lycée.

Pour réformer le lycée, il faut réformer le baccalauréat. Trois options s'ouvrent :

- conserver la diversité actuelle, des séries générales et des séries technologiques ;
- instaurer une seule série générale ;
- opter pour un « système anglais ».

Le chemin envisagé jusqu'en décembre 2008 semblait bien aller vers l'unification.

Pour mémoire la réforme précédente a tenté de faire aboutir deux éléments de système : la seconde de détermination et le passage à un seul cycle des clas-

ses de première et de terminale. Les classes de première et de terminale constituent aujourd'hui un seul cycle ; les établissements ont réagi par l'accroissement des taux de redoublement en classe de seconde. Quant à la détermination c'est une illusion : soit les élèves sont déjà pré orientés (STI, ST2S, STL), soit nous avons la dégradation de l'orientation (S, ES, STG, redoublement, réorientation).

La section littéraire n'a plus de place dans le système, elle a été marginalisée. La chute des études littéraires est à l'encontre des objectifs affichés en 1995.

La problématique du lycée est aussi celle de l'orientation, ou l'absence d'orientation en son sein, des pré requis, véritables ou illusoire. Il faut noter que les baccalauréats tertiaires qui se sont banalisés par la disparition du pré requis du suivi de l'option en classe de seconde ont bien maintenu leurs effectifs. L'Inspection générale d'Economie et Gestion a mené une politique sociale (et de développement de son champ d'activité).

**PREMIER CHOIX : LE MAINTIEN D'UNE DIVERSITÉ DES SÉRIES DE BAC GT**

Dans ce cas il faut néanmoins, faire évoluer le système : le lycée peut se concevoir comme ne comportant qu'un seul cycle (à moins qu'il fasse en finir avec le passage automatique d'une classe à l'autre) ; la classe de seconde doit-elle demeurer une pseudo classe de détermination, complète ou partielle ? La relative insuffisance des orientations en baccalauréat scientifique constatée ne justifie-t-elle pas la création d'une véritable série scientifique exigeante comme la série STG ? L'orientation en série littéraire ne peut-elle être revalorisée par la création d'une série communication ?

**DEUXIÈME CHOIX : LE BACCALAURÉAT UNIQUE**

A mon sens ce n'est pas la demande sociale, les parents veulent savoir quel est le bon bac, et les établissements d'enseignement supérieur aussi. Dans cette hypothèse, la sélection à l'entrée dans le supérieur ne peut que s'étendre. Nous pourrions rétablir le bac en deux épisodes, fin de première, spécialisation en terminale.

Mais un seul bac est socialement plus porteur de réussite, mais certains verrons-là un affaiblissement du niveau.

Dans cette hypothèse la coloration du bac pourrait dépendre des résultats obtenus aux évaluations.

**TROISIÈME CHOIX : LE BAC ANGLAIS, 4 DISCIPLINES EN CLASSE TERMINALE, 4 ÉPREUVES. UN BAC LÉGER ?**

Toujours sur le baccalauréat, et donc le lycée, l'évaluation et la nature des épreuves est une question tout aussi essentielle car l'enseignement et les apprentissages dépendent de la nature des épreuves et de leur évaluation.

Restons-nous sur un modèle traditionnel : dissertation, questions de cours, exercices... en temps limité ou l'évaluation portera-t-elle sur des travaux, type TPE, ou encore sur dossier type validation des acquis de l'expérience ? Aurons-nous des épreuves terminales ou du contrôle continu ?

*Jean-Pierre Sollier*

**Pensée du jour**

L'éducation est un investissement. A le rogner, ne risque t'on pas à terme d'appauvrir notre principale richesse, le capital humain ?

## *Réponse à M. le Ministre de l'Éducation nationale*

***Le 5 mai les Inspecteurs d'Académie, inspecteurs pédagogiques régionaux étaient réunis dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne pour écouter une déclaration du Ministre, être eux-mêmes écoutés, et entendre des directeurs de l'administration centrale et le doyen de l'IGEN.***

Incontestablement la sincérité du Ministre et son écoute ont été appréciées des Inspecteurs d'Académie.

Néanmoins plusieurs points de sa déclaration méritent un retour. Il paraît parfois indécent de rappeler à un ministre sa partialité dans le choix des indicateurs cités, l'autocensure nous atteint aussi.

**SUR LE COÛT DE L'ÉLÈVE DU SECOND DEGRÉ**

Le ministre a repris la donnée d'une étude selon laquelle ce coût serait de 22% supérieur à celui constaté dans d'autres pays comparables.

Une partie de ce surcoût tient au financement de la formation initiale professionnelle assurée en France

par l'Etat alors que dans des pays comparables cette charge pèse sur les entreprises. Les coûts de l'enseignement professionnel sont très élevés.

Pour réaliser une étude qui ne soit pas biaisée, il convient de distinguer le coût de l'élève du premier cycle du second degré, le coût de l'élève des classes de baccalauréat général et technologique, le coût de l'élève de l'enseignement professionnel, le coût de l'élève en classes supérieures des lycées (CPGE et STS).

A partir d'éléments fragmentaires, j'estime que l'élève de collège en France est moins coûteux que celui de nombre de pays comparables (en particulier l'élève de 6<sup>e</sup>).

La question de gestion, politique au sens noble du terme, est pourquoi en France l'effort consenti pour les élèves les moins favorisés intervient-il si tard ? Trop tard, alors que les rôles sociaux futurs sont déjà bien programmés.

Par ailleurs, il conviendrait de s'interroger sur la forme de « la fonction de production » du service d'é-

ducation. Cette fonction de production du service d'éducation est probablement à coûts croissants : c'est-à-dire que les élèves dont la scolarité est prolongée dans l'enseignement secondaire requièrent de plus en plus de moyens pour les former. Le coût de formation d'un bachelier S de 16 ans est bien moindre que celui d'un bachelier professionnel du secteur secondaire de 21 ans.

#### **SUR LA JUSTICE SOCIALE**

La suppression de la classe le samedi matin dans le premier degré répond à la demande sociale des catégories favorisées de parents qui scolarisent leurs enfants dans l'enseignement public. Dans l'enseignement privé, la classe a disparu depuis longtemps le samedi matin.

Par une absence de prise de responsabilité politique, les cours du samedi matin n'ont pas été transférés le mercredi matin. C'est une catastrophe pour les élèves en difficulté scolaire majoritairement issus des milieux sociaux défavorisés. L'ensemble des Inspecteurs d'Académie, et probablement aussi les Inspecteurs de l'Education nationale, auraient soutenu ce transfert si le Ministre et le Gouvernement s'étaient engagés dans cette voie. Les parents d'élèves auraient bien compris l'intérêt des enfants.

Cette mesure est donc contraire à la justice sociale. Il faut aussi noter que le Ministre a gardé le silence sur la suppression des postes dans les réseaux d'aide et de soutien et leur disparition programmé à court terme.

#### **SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANT**

La masterisation n'était pas une demande. Ils étaient déjà formés au niveau bac +5 (licence et deux années d'IUFM). Cette mesure est d'abord budgétaire : les 20 000 postes d'enseignants en formation initiale vont être supprimés à la rentrée de septembre 2010. Les conséquences sociales de cette mesure sont lourdes pour les étudiant(e)s issu(e)s de milieux sociaux défavorisés, la perception d'un salaire est retardée. Dans le même temps le gouvernement auquel appartient le Ministre maintient la situation de fonctionnaires stagiaires pour les élèves des écoles de fonctionnaires (ENA, polytechnique, ENS ...) qui ne sont pas issus de milieux sociaux particulièrement défavorisés. Cette mesure destructrice de la formation des enseignants est prise pour répondre à la consigne idéologique du non remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite, réponse bien approximative dont sont victimes des jeunes.

#### **SUR LE LYCÉE**

L'abandon du projet de réforme a été décidé à la suite d'une modification consentie du projet initial, l'introduction dans le tronc commun des sciences économiques et sociales. Cette modification alourdissait l'horaire des élèves, mais la réforme au lieu de permettre une économie rendait la scolarité au lycée plus coûteuse qu'elle n'est actuellement (les +22% évoqués précédemment).

Par ailleurs, les IA-IPR ne peuvent que constater qu'ils n'ont pas été associés à ce projet, comme à d'autres soit collectivement soit par leurs représentants, en conséquence ils ne peuvent que demeurer a priori réservés. Le Ministre a tort de ne pas les associer dès le départ aux projets, à prendre en considération leurs idées, réserves, objections... cela lui permettrait probablement d'établir plus facilement un consensus et de faire partager un même argumentaire.

Il serait aussi opportun de tirer ouvertement les leçons des réformes précédentes.

#### **SUR LE PROTOCOLE D'ACCORD ENTRE LE SNIA-IPR ET LE MINISTRE**

Le Syndicat des Inspecteurs d'Académie n'est pas signataire de ce protocole, qu'il a trouvé insuffisant, très insuffisant voire dangereux pour l'Inspection académique. Il faut aussi reconnaître que les résultats des élections professionnelles de décembre 2008, s'ils n'ont pas atteint la représentativité du SIA, ont conforté l'organisation syndicale majoritaire. Le Ministre, par son cabinet et la direction de l'encadrement, a très volontairement écarté le SIA des négociations, ce qui est très antidémocratique. Dans ce contexte le maintien de l'audience du SIA témoigne qu'une minorité non négligeable de collègues sont conscients des dangers qui pèsent sur le corps et ses missions, mais aussi sur la politique éducative de la France.

Le caractère dangereux du protocole signé apparaît dès février 2009, avant que le moindre avantage en ait été perçu. Un décret modifiant le statut de l'Inspection d'Académie est en cours de parution : un concours externe et interne de recrutement au niveau de la licence est créé, la licence ayant pu avoir été obtenue par la validation des acquis de l'expérience. Le SIA avait signalé cette lacune dangereuse du protocole d'accord, alors que nous étions prévenus de l'idée d'un recrutement à un niveau de formation moindre (ouverture du concours aux professeurs certifiés et ...). Dans cette affaire, le SNIA-IPR s'est fait rouler : le décret constitutif du corps est modifié sans que les mesures du protocole (formation réduite d'un an, réduction à 6 ans pour être promouvable à la hors classe) soient introduites. Un mauvais esprit imaginerait qu'un changement de ministre pourrait faire oublier les engagements pris (comme les HSE des CPE et des professeurs certifiés en documentation).

Le ministre a présenté comme un progrès la nomination au titre de 2009 à la hors classe de 110 collègues en rappelant qu'en 2008, déjà sous son autorité, seulement 72 collègues avaient été promus. Il faut regretter que ce 5 mai aucun IA-IPR ne soit levé pour rappeler qu'en 2005 108 collègues avaient été promus, et que sur les années précédant la nomination de M. Darcos 90 à 100 collègues étaient promus chaque année, 2009 n'est qu'une régularisation tardive de 2008.

Par ailleurs si la réduction à 6 ans du temps à accomplir dans le corps pour être promouvable est bien décrite, en 2010 environ 360 IA-IPR seront promouva-



bles, 110 promotions est un nombre très insuffisant pour permettre une réduction effective du temps de séjour dans la classe normale du corps.

Ce protocole d'accord n'a donc six mois après sa signature reçu aucun début d'application, mais entraîné par l'organisation signataire les IPR l'ont ratifié.

### **SUR LA LIBERTÉ**

Il est facile d'évoquer la liberté. La liberté c'est aussi le libéralisme, la destruction de l'environnement, les rémunérations indécentes ...

La disparition de la carte scolaire est une mesure qui ne fait qu'acter une réalité : elle n'était comme le Ministre l'a reconnue qu'un épouvantail, la présence de l'enseignement privé et les dérogations permettaient de la tourner. Mais en même temps la carte scolaire demeure, en effet les capacités d'accueil des établissements, parfois les moyens attribués pour la rentrée limitent le nombre des dérogations accordées. Cette mesure est à relier à la diminution des effectifs dans l'enseignement privé. Une étude serait nécessaire pour vérifier que les demandes de dérogations se fondent sur l'attractivité d'un collège ou d'un lycée public en raison du rejet de l'établissement de secteur, sont plus facilement obtenues, en conséquence l'établissement privé vers lequel les parents envisageaient de se tourner perd une partie de sa clientèle.

### **SUR UNE GESTION RIGoureuse DES MOYENS**

*D'un véhicule en crédit-bail à disposition.*

Alors qu'une étude, réalisée conjointement par les Finances et l'IGAEN, établit qu'il serait moins coûteux de mettre un véhicule à disposition des fonctionnaires de l'Education nationale parcourant au moins 9000 km par an pour des raisons de service, dont de nombreux Inspecteurs d'Académie, le Ministre et ses services ne prennent aucune décision. Pourquoi ? Où est la gestion rigoureuse ? Le point mort des frais de déplacement est de 9000 km ; le point mort relève du programme du baccalauréat ... du baccalauréat des sciences et techniques de gestion.

Les partis pris idéologiques et les corporatismes l'emportent sur la bonne gestion. Peut-être que certains bénéficiaires de véhicules de fonction parcourent bien moins de 9000 km par an et qu'ils ne souhaitent pas que la rigueur de gestion leur soit appliquée. La voiture de fonction est donc un élément de statut social pas une nécessité à l'exercice professionnelle. La France a aussi sa « haute » nomenclatura qui défend ses privilèges et pour qui la RGPP ne peut avoir aucune incidence sur ses avantages acquis. Qui sont les conservateurs ? Qui sont les bons gestionnaires ?

*De la taxe d'apprentissage*

La taxe d'apprentissage est un quasi impôt assis sur les salaires, la gestion rigoureuse de ces moyens est à établir : la disparité entre les centres de formation d'apprentis, dans la collecte et dans les sommes reçues des organismes collecteurs est considérable, de un à dix. De même le contrôle des organismes collecteurs est très insuffisant ; ils disposent des fonds pendant quelques mois avant de les mettre à disposition

des établissements de formation. Il conviendrait aussi d'encadrer la rémunération des dirigeants des CFA, je connais un cas où la somme des rémunérations des trois principaux dirigeants est supérieure à la somme des rémunérations de quatre recteurs. La gestion des fonds collectés pour la formation professionnelle et de ceux pour le logement est remise en cause, les fonds collectés pour l'apprentissage mériteraient au moins autant d'attention. Le ministre de l'Education Nationale devrait au nom de la RGPP s'attacher à clarifier la situation.

*Le redoublement ou la mauvaise gestion du système éducatif par les conservateurs.*

Le coût des redoublements et leur inefficacité générale, sauf en classe d'examen, commence à être pris en compte après bien des offensives conservatrices (« l'autorité du professeur ... , le conseil de classe décide du redoublement (1) », « il faut en finir avec le passage automatique d'une classe à l'autre (2) », le collège à trois cycles décidé alors que M. Darcos était directeur de cabinet du ministre M. Bayrou). Le pilotage du système éducatif par le ministère est insuffisant, et donc génère des coûts inutiles. La décision de considérer la scolarité au collège, ou celle au lycée, comme ne formant qu'un seul cycle, appartient au Parlement, encore faut-il déposer un projet de loi. Il n'apparaît pas que dans l'éventuelle réforme du lycée cette mesure soit envisagée.

### **LA LAÏCITÉ. LES DIPLÔMES. LA RÉPUBLIQUE.**

L'attention doit aussi se porter sur la délivrance des diplômes et leur reconnaissance. Désormais la France reconnaît la validité des diplômes visés par le Vatican (décret paru le 19 avril 2009, consécutif à l'accord du 18 décembre 2008). Ainsi par un accord international avec un État non membre de l'Union européenne, un principe fondateur de notre République est très subrepticement atteint.

Les problèmes de l'Education nationale viennent aussi de ces réformes avortées ou tombées dans l'oubli (les itinéraires de découvertes), abandonnées (?) (inquiétudes sur le socle commun). Que sont devenus les modules en classe de seconde ?...

Les Inspecteurs d'Académie peuvent dire OUI au changement réfléchi et NON au mouvement brownien.

**Jean-Pierre Sollier**

(1) François Fillon en juin 2004.

(2) Nicolas Sarkozy en septembre 2006 à Marseille.

**Soutenez l'action du SIA !**



[www.syndicat-ia.fr](http://www.syndicat-ia.fr)

## Des commissaires paritaires très sollicités...

**Avant comme après les CAPN, les commissaires paritaires du SIA restent à la disposition des collègues pour répondre à leurs interrogations et les aiguiller dans leurs démarches.**

*« Lauréat du concours, je suis affecté loin de mon académie d'origine. Mon épouse, enseignante dans le privé, veut me suivre. J'ai contacté un établissement qui souhaite la recruter, mais le rectorat m'a fait savoir qu'il y avait une autre collègue prioritaire. Que puis-je faire ? »*

Ton épouse n'a pas pu être affectée dans cet établissement car priorité a été donnée aux personnels déjà présents dans l'académie lors de la CCMA (commission paritaire pour le privé). L'avis du directeur n'est qu'un avis même si, bien évidemment, il est tenu compte de la meilleure adéquation possible entre les vœux des personnels et ceux des établissements. En conséquence, il apparaît impossible que ton épouse obtienne ce poste cette année d'autant que la CCMA s'est déjà tenue.

J'ai bien sûr contacté la DEEP (direction de l'enseignement privé) qui propose comme solution que ton épouse demande à être déléguée auxiliaire (aucune incidence négative sur la carrière) pour la prochaine année scolaire. Pour connaître les postes restés vacants, il faut que ton épouse contacte, la responsable de la DEEP au rectorat qui est au courant et devrait faciliter les choses.

Au cours de l'année prochaine, ton épouse pourra participer au mouvement, avec l'assurance, qui m'a été donnée, d'un traitement attentif de sa situation.

*« Je suis lauréat au concours 2009. J'ai demandé en premier vœu une académie affichée vacante. Est-ce que ce poste pourrait être attribué à un titulaire ou un stagiaire en CAPN du 16 juin avant l'étude des affectations des lauréats ? »*

Pour que ce poste soit attribué, il faudrait qu'il ait été demandé par un collègue stagiaire ou titulaire avant la première phase du mouvement. La CAPN du mois de juin n'a pour but que d'ajuster les demandes de mutation déjà formulées aux vacances intervenues après la CAPN d'avril. Dans le cas précis et compte tenu de ton rang de classement, tu as toutes les chances d'obtenir satisfaction.

*« Lauréat au concours, j'ai reçu la liste des postes vacants pour faire mes vœux. Mais j'ai appris qu'un poste dans mon académie d'origine venait de se libérer. Or il ne nous a pas été proposé. Puis-je le demander et ai-je des chances de l'obtenir ? »*

Naturellement, il faut demander ce poste en premier vœu. Tu as de bonnes chances de l'obtenir sauf s'il faisait déjà partie des vœux d'un collègue titulaire ou

stagiaire qui n'aurait pas obtenu satisfaction lors de la première phase du mouvement.

*« A la différence de certains de mes collègues, comme moi, lauréats au concours, je n'ai pas été contacté par la DE pour préciser mes vœux. Cette différence de traitement génère des inquiétudes chez les lauréats. Que doit-on en penser ? »*

La DE contacte les lauréats dans le cas où aucun de leurs vœux ne peut être satisfait ou si une possibilité plus intéressante se découvre. Il est donc normal que tous n'aient pas été contactés.

*« J'ai entendu dire que l'administration, dès lors qu'on avait réussi le concours, remboursait les frais occasionnés par le déplacement à Paris pour passer l'oral du concours. Cette information est-elle juste ? Si oui, à qui dois-je m'adresser ? »*

Cette information est effectivement juste. Un fonctionnaire titulaire a le droit de demander ce type de remboursement car il s'agit d'un concours d'accès à un grade supérieur. Il faut que tu t'adresses au service de gestion financière de ton rectorat dans ton académie d'origine.

*« J'ai été promu à la Hors Classe des Agrégés l'année où j'ai été reçu au concours d'IA-IPR, en 2007. Pour mon reclassement, on m'a informée à l'époque de l'impossibilité de prendre en compte la Hors Classe dans la mesure où il s'agissait d'une double promotion, même si je pense que la réussite à un concours n'est pas de même nature. Confirmez-vous cette réponse ? Dans le cas contraire, que me conseillez-vous de faire ? »*

Si ta promotion à la Hors Classe des agrégés prend effet avant le 1er septembre de l'année du concours (pour toi en 2007), elle doit être prise en compte pour ton reclassement. Une promotion au-delà de cette date ne peut pas être prise en compte dans ton reclassement dans le corps des IA IPR. Mais cela n'a en fait pas d'incidence sur le déroulement de la carrière, puisque la Hors Classe des agrégés correspond à la fin de la classe normale des IA IPR (échelle lettre A).

*« Le tableau d'avancement à la Hors Classe publié dans la revue IA affichait mon nom. Or à ce jour je n'ai aucune nouvelle ! Sais-tu quand ma promotion prendra effet ? > Cette année 2009 ? 2010 ? »*

Tu es promu depuis janvier 2009. Le reclassement ne t'a pas encore été communiqué parce que le tableau de la Hors Classe vient juste d'être publié au BO. Tu devrais recevoir un arrêté de reclassement avec effet rétroactif au 1<sup>er</sup> janvier 2009.

Ce qui nous inquiète au SIA, c'est le tableau d'avancement 2010, du fait du protocole d'accord qui acte un quota de 110 promus. Cette mesure pourrait être pénalisante si elle était opposée au ratio de 50% des ayans droits que nous avons précédemment obtenu.

*« Je suis IA IPR. J'ai postulé pour un poste précis de DSDEN. Le recteur de l'académie d'accueil m'accorde un entretien. Est-ce bon signe ? »*

L'entretien que t'accorde le recteur est signe que ta candidature peut l'intéresser. Cependant, ce n'est pas lui qui détient l'autorité de décision et il portera un avis après votre entretien qui constituera un des éléments importants du dossier.

Ce que tu peux donc lui demander avec doigté, c'est son avis sur ta candidature à la suite de l'entretien car il ne faut pas oublier que très rares sont les collègues qui sont nommés directement DSDEN sans passer par la case IAA et que selon toute vraisemblance, des IAA actuellement en poste demanderont aussi cette académie. Je ne connais pas de cas de poste d'IA DSDEN vacant qui ne soit pas demandé par des IAA.

*« Les résultats des élections au parlement européen font réagir l'homme de gauche que je suis toujours. Retraité depuis plus de 15 ans et adhérent au SIA, je pense qu'il est grand temps que les syndicats des différents personnels de l'Education Nationale mettent fin à leur dispersion et présentent un front uni par-delà les divergences et spécificités des uns et des autres. L'union et le nombre font encore la force. Pourrais-tu donc m'éclairer sur les alliances qui pourraient conforter l'efficacité de l'action du SIA et sur ses rapports avec le ministère, questions qui, aujourd'hui plus qu'hier, me semblent se poser avec force ? Je souhaiterais connaître la position syndicale sur la formation des enseignants à un moment où la suppression des IUFM semble programmée et, avec elle, celle d'une véritable formation professionnelle. »*

Il est vrai que les résultats des élections au parlement européen nous conduisent à nous interroger sur les effets destructeurs de la dispersion sinon de la division. C'est pourquoi le SIA, après une longue période de « compagnonnage » avec la FSU a décidé, il y a deux ans, de demander son association à cette fédération dont nous sommes extrêmement proche, association qui est la première étape avant l'adhésion pleine et entière. Cette association est pour l'heure retardée - et nous le regrettons - du fait du champ de syndicalisation du SNPI-FSU qui peut, aux termes de ses statuts syndiquer des IA. En réalité, à deux exceptions près, ce syndicat ne syndique que des IEN. Nous n'avons pas fait liste commune pour les élections professionnelles de décembre 2008, puisque cela ne se justifiait plus dès lors que tous les collègues savaient que nous avions demandé notre association à la FSU.

Nous restons donc très proches de la FSU avec laquelle - comme avec les syndicats enseignants et administratifs de la fédération (SNES, SNUIPP, SNA-SUB...), nos rapports sont excellents et nous som-

mes d'ailleurs hébergés depuis 13 ans dans ses locaux. Et c'est bien sur ces bases d'une union réaliste que nous entendons poursuivre notre action dans l'intérêt de nos collègues IA et de l'école publique républicaine à laquelle toutes nos valeurs se rattachent.

Concernant la formation des maîtres, on doit prochainement être entendu par la commission Marois qui n'a pu se réunir en raison du refus du délégué de la CPU (conférence des présidents d'universités) d'y participer car certaines des dispositions qui devaient être débattues ont déjà fait l'objet de décisions ministérielles. Sont publiés dans ce numéro de la revue, des axes de réflexion. Il est un fait que la disparition des IUFM signerait la mort d'une véritable formation professionnelle initiale.

*« J'ai demandé par courrier à la DE que mon cas soit étudié lors de la CAPN de juin, en raison d'une situation familiale nouvelle et très difficile. Je n'ai reçu aucune réponse du directeur. Que dois-je en penser ? »*

J'ai bien reçu la lettre que tu avais transmise au Directeur de l'encadrement. J'ai joint la DE. On m'a assuré qu'une réponse était en préparation mais qu'elle ne pouvait t'être envoyée avant la CAPN.

Au cours de la CAPN, ton cas a été étudié. Tu n'as pas pu avoir satisfaction car ta demande de mutation était hors délai. Cependant nous avons obtenu que si une possibilité de vacance d'un poste s'offrait au moment de la CAPN d'août, on puisse t'en faire bénéficier.

*« J'ai demandé un poste dans une COM (collectivité d'Outre-Mer) qui était étiqueté IA IPR sur le site Evidens du Ministère. Je n'ai reçu aucune réponse, or il semble que le Vice-Recteur ait choisi une enseignante pour occuper ce poste. Le Vice-Recteur a-t-il la liberté de choix et peut-il passer outre le statut affiché dans le profil de poste par le Ministère ? »*

Le SIA a toujours émis les plus grandes réserves sur la liberté donnée aux Vice-recteurs dans les COM de choisir leur personnels d'encadrement supérieur. Mais il s'agit là d'une modalité encore admise par la DE au prétexte que les conditions d'exercice des fonctions dans ces territoires sont spécifiques et que le Vice-recteur est le plus à même de les apprécier. Cependant il ne peut avoir selon nous le pouvoir de modifier un profil de poste qui relève du Ministre. Il semble bien en l'occurrence qu'il y ait abus de pouvoir et nous allons intervenir auprès de la DE pour corriger cette grave anomalie et étudier comment on peut y remédier.

**On voit combien est utile l'action syndicale au quotidien pour aider les collègues à obtenir satisfaction dans leurs démarches souvent légitimes. Comme eux n'hésitez pas à solliciter le SIA. par mel : syndicatia2@gmail.com**

**Nous nous faisons un devoir de vous répondre.**

**Vos commissaires paritaires**

# Le SIA, le syndicat de tous les IA. Renforcez le !

Montant des cotisations		somme versée	Coût réel après réduction d'impôt *
Cotisation d'accueil pour une première adhésion		60 €	20 €
Stagiaires et retraités (sans distinction d'indice)		60 € (30 € pour les stagiaires 1ère année ayant déjà versé 30 €)	20 €
Actifs	Jusqu'au 4° échelon inclus	100 €	33 €
	5° et 6° échelon	120 €	40 €
	Au-delà	145 €	48 €

\*66 % de la cotisation syndicale sont déductibles du revenu imposable de l'année du règlement sur présentation d'un reçu dressé par le trésorier à la date de réception du chèque. Cette disposition minore considérablement le coût réel à la charge des collègues (voir tableau ci-dessus). **Les cotisations versées avant le 31 décembre 2009 permettront une déduction fiscale sur les revenus 2009.**

Dès réception de votre chèque, l'**attestation fiscale de paiement** de votre cotisation vous sera adressée à la date de réception du chèque. Si vous relevez une quelconque erreur, n'hésitez pas à contacter le trésorier du SIA :

**Michel Pinçon, 66 allée du Lac inférieur, 78110 Le Vésinet, 06 73 27 26 71**

## BULLETIN D'ADHÉSION

**SIA, 104 rue Romain Rolland 93260 LES LILAS**

Téléphone : 01 41 63 27 65    Télécopie : 01 41 63 15 48

Messagerie électronique : [syndicatia2@gmail.com](mailto:syndicatia2@gmail.com)

**Nom :**

**Prénom :**

**Spécialité :**

**Échelon :**

**Fonction :**

**Académie :**

**Adresse :** .....

**Adresse électronique :** ..... **Téléphone :** .....

Adhère au SIA pour l'année scolaire 2008 - 2009

**à compléter et à envoyer à votre correspondant académique (ou directement au SIA) accompagné d'un chèque à l'ordre du SIA.**

NB : pour un paiement différé ou fractionné, indiquez à part les dates souhaitées pour l'encaissement.

I.A  
Imprimeur : CRDP d'Auvergne  
15, rue d'Amboise – 63037 Clermont Ferrand Cedex1  
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

SIA