



INSPECTEUR AUJOURD'HUI N° 74

BULLETIN TRIMESTRIEL OCTOBRE - NOVEMBRE - DECEMBRE 2010

DANS CE NUMÉRO :

Le travail des
inspecteurs et
l'évaluation

1

2

Les « Epsiliades »

à

7

Université
d'automne
SNUIPP

7

Echange FNAREN
SNPI-FSU

8

L'inspection en
mots

à

9

L'inspecteur et le
décalogue

10

à

13

Opposition à la
réforme des
retraites

13

Comme on nous
parle !

14

Bulletin
d'adhésion

15

L'inspection : un espace
permanent d'interrogation

Le travail des inspecteurs et l'évaluation

Les transformations successives auxquelles nous faisons face depuis quelques années remodelent les métiers de l'encadrement pédagogique en général et ceux de l'inspection en particulier.

D'abord, on assiste à l'introduction progressive de nouveaux modèles d'évaluation et de « management au chiffre » qui tendent à ignorer le travail réel et les spécificités des métiers

de l'éducation. Par exemple, en référant désormais l'évaluation des inspecteurs sur la « manière de servir » et à « l'exécution d'une lettre de mission », on parvient à la

focaliser sur notre seule responsabilité individuelle pour mieux dissimuler les effets d'une politique continue de réduction de moyens humains et matériels.

Au-delà, ces formes s'infiltrent partout, tant dans les structures sociales que dans la subjectivité, exonérant ainsi les véritables décideurs des politiques publiques de leurs propres responsabilités.

Par leur travail quotidien, les inspecteurs savent pourtant qu'évaluer une action et un travail est le résultat d'une délibération entre les individus. Il n'y a pas de valeur en soi : elle ne peut être que l'objet d'une construction sociale. Lorsqu'elle est imposée sans avoir été discutée, elle appartient alors au registre de l'idéologie. Une évaluation qui isole des indices

quantitatifs de leur environnement reste ignorante des conditions de fabrication de ces indices et des réalités dont ils prétendent rendre compte. Elle ne peut conduire qu'à des conclusions et des décisions douteuses.

Ensuite, les orientations actuelles de la politique éducative échappent totalement à l'encadrement intermédiaire. Notre

expertise n'est jamais sollicitée et nous n'y sommes associés ni de près ni de loin. On voudrait le plus souvent restreindre notre rôle à celui de convaincre nos partenaires

que les choix actuels sont les seuls possibles et surtout les meilleurs. La « manière de servir », n'en doutons pas, sera appréciée à l'aune de nos capacités à faire passer les messages, à gérer la réduction permanente de moyens avec la contrainte d'atteindre des objectifs qui deviennent de plus en plus irréalistes.

Faire son métier avec sérénité devient difficile dans ces conditions. Alors, notre syndicat reste un espace irremplaçable d'échange, d'analyse et de proposition pour que chacun ne soit pas renvoyé à la solitude et à ses conflits intérieurs.

Experts de
l'éducation ou
agents de
communication ?

Michel
GONNET
secrétaire
général



« Epsiliades » table ronde du 14 novembre

Le thème de la discussion « Autonomie des établissements / management des personnels »¹ anime actuellement beaucoup de débats dans la presse spécialisée, dans les rectorats, les établissements et bien sûr dans les syndicats et organisations professionnelles.

Rappel des textes

L'autonomie des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) a été reconnue et élargie par les lois d'orientation de 1989 et d'avril 2005 et complété par le décret de 2010 relatif à l'organisation et le fonctionnement des EPLE.

De plus, l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, renforce cette autonomie avec la possibilité pour les EPLE, de proposer un projet, une organisation pédagogique qui conduit à déroger aux textes réglementaires.

Ainsi, le champ de l'autonomie est actuellement vaste puisqu'il touche aussi bien la répartition de la dotation horaire globale (DHG), l'organisation de l'établissement dans ses structures pédagogiques (nombre de classes, soutien, accompagnement personnalisé), l'organisation du temps scolaire et de vie scolaire, la gestion des ressources humaines, l'ouverture de l'établissement sur son environnement social, culturel et économique ...

Cependant l'autonomie est corrélée avec un mode de pilotage ou de gouvernance nouveau : « il n'y a pas d'autonomie sans pilotage »

Ainsi les contrats d'objectifs ont été définis entre les EPLE

et les autorités académiques dans l'article 2-2 de la loi du 23 avril 2005.

La circulaire ministérielle de 2005 et les circulaires de rentrée ont précisé les intérêts et les conditions de cette contractualisation, conçue comme outil de dialogue entre les autorités académiques et le chef d'établissement.

- Le contrat définit les objectifs à atteindre à une échéance pluri annuelle (de 3 à 5 ans) sous forme d'un programme d'actions
- les indicateurs permettant d'apprécier la réalisation de ces objectifs sont mentionnés dans le contrat
- le recteur veille à un accompagnement des équipes pédagogiques par les corps d'inspection.
- Le contrat d'objectifs fait l'objet d'une évaluation interne et d'une évaluation externe

En interne, le conseil pédagogique a vu son existence confirmée et sa composition, compétences et fonctionnement précisés par le décret de 2010 relatif à l'organisation et au fonctionnement de l'EPLE.

Dans cette nouvelle organisation, le chef d'établissement a un rôle prépondérant, il fait face à des charges et responsabilités lourdes en disposant d'un pouvoir conséquent.

Cependant l'autonomie est corrélée avec un mode de pilotage ou de gouvernance nouveau : « il n'y a pas d'autonomie sans pilotage »

Quels enjeux, quelles finalités et quels fondements politiques ?

Les systèmes éducatifs de tous les pays tendent à

(Suite page 3)

« La notion d'autonomie est une notion éponge ! »

« Epsiliades » table ronde du 14 novembre

(Suite de la page 2)

accorder ou à imposer aux établissements scolaires une plus grande autonomie. Les derniers résultats du Programme International pour le Suivi des Acquis (PISA) de l'OCDE, montreraient que tous les pays qui ont de bonnes performances scolaires ont donné à leurs établissements de large marge de responsabilité dans leur organisation.

L'autonomie devrait en effet permettre une adaptation beaucoup plus fine de l'organisation de l'établissement vis-à-vis des difficultés scolaires dans des contextes différents et pour la réussite de tous. « L'effet établissement » pouvant dépendre d'un pilotage, d'une dynamique interne et de choix appropriés, a bien été identifié par les chercheurs en économie de l'éducation. Mais, à notre connaissance, aucune corrélation n'a été démontrée par des recherches universitaires entre autonomie et « effet établissement »

De plus, actuellement, dans tous les domaines de la gestion publique, une plus grande responsabilité est donnée au niveau local pour mieux satisfaire les usagers, améliorer la qualité et les performances tout en conciliant autonomie et contrôle. Cette tendance semble inéluctable et irréversible... mais reste à prouver scientifiquement. Une certitude cependant : donner l'unique priorité à des solutions centralisées avec une standardisation des solutions ne garantit pas, ou plus, l'égalité scolaire.

Concernant l'autonomie des EPLE, des visions différentes, voire extrémistes, s'expriment actuellement :

Une certitude cependant : donner l'unique priorité à des solutions centralisées avec une standardisation des solutions ne garantit pas, ou plus, l'égalité scolaire.

La cour des comptes, dans son rapport de mai 2010 plaide également pour l'autonomie des établissements scolaires. Elle insiste sur la nécessaire prise en compte des besoins des élèves et sur une répartition nettement différenciée des moyens entre les établissements. Elle propose de repenser la gestion d'ensemble du système scolaire, de l'administration centrale aux équipes éducatives, en l'adaptant à l'hétérogénéité des élèves...

A l'extrême, certains partis politiques, considérant que la France est à la traîne dans la comparaison sur le degré d'autonomie des EPLE et dans la stratégie définie par le conseil européen de Lisbonne en 2000 pour la modernisation du système éducatif, poussent cette autonomie pour des réformes structurelles et une totale déréglementation. Nous pouvons citer les récents propos d'une dirigeante de l'UMP « Les directeurs d'établissements devraient pouvoir jouir d'une autonomie administrative pour le recrutement des professeurs, budgétaire sur la répartition des DGH et autonomie pédagogique pour expérimenter de nouvelles méthodes. La présidence du conseil d'administration pourrait être confiée à un parent d'élève »

Quelles réalités ?

La mise en œuvre de l'autonomie des établissements et son retentissement sur la réussite et le devenir des élèves dépendent en grande partie de la manière dont les principaux acteurs concernés, chef d'établissements, enseignants mais aussi responsables des administrations scolaires locales, dont les corps d'inspection, se

(Suite page 4)

« L'autonomie orientée vers l'adaptation ? »

« Epsiliades » table ronde du 14 novembre

(Suite de la page 3)

saisissent des marges de manœuvre offertes.

Ainsi, dans mon métier d'IA IPR dans une académie donnée (Grenoble) les EPLE sont tous entrés, par vagues successives de 3 ans et depuis 2006, à la rédaction et mise en œuvre de contrats d'objectifs selon une procédure très accompagnée par les corps d'inspection.

Cependant, les objectifs m ê m e s d e l a contractualisation commencent, lors des renouvellements du dispositif, à mieux être compris par les équipes enseignantes. Le contrat est moins « une obligation institutionnelle lourde », « une possibilité de moyens complémentaires en euros et en HSE pour des projets singuliers » ; il commence à être intégré positivement comme étant un levier pour définir un diagnostic partagé le plus objectif possible afin de définir des axes de travail commun, des indicateurs ciblés, des stratégies communes, des actions cohérentes et obtenir au final quelques moyens complémentaires de la part du rectorat. Notre rôle en tant qu'IA IPR, pour accompagner les chefs d'établissement est important au plan de la méthodologie employée, du regard externe porté sur un fonctionnement et des réalisations. Notre intervention ne s'effectue qu'à la demande expresse du chef d'établissement.

Cependant encore peu d'EPLE ont saisi l'occasion de demander des dérogations dans le cadre de l'article 34 relatif aux expérimentations et

**Peu
d'établissements
ont saisi
l'occasion de
demander des
dérogations afin
d'expérimenter !**

innovations. (ex : 4^{ème} en alternance, structures spécifiques d'accueil pour élèves en décrochage). De même, les conseils pédagogiques ont encore du mal à s'inscrire dans une nouvelle dynamique managériale et de concertation dans les établissements. Les enseignants n'ont pas tous intégré la tendance générale de déréglementation et de délégation aux structures de proximité des choix et orientations, restant, in fine de la responsabilité du chef d'établissement.

Les quelques points novateurs des réformes en cours de la voie professionnelle et du lycée, permettant une utilisation souple de certains horaires et dispositifs comme l'enseignement personnalisé, n'ont été exploités que par une minorité d'établissements.

Concernant la discipline EPS, cette démarche de projets existe depuis très longtemps puisqu'inscrit dans nos programmes disciplinaires depuis 1985. Elle s'est imposée par la mise en place des examens sous forme de CCF dans les années 1980. En effet, les équipes d'EPS sont fonctionnellement obligées de travailler ensemble, de faire des choix cohérents selon les contextes matériel et humain. Ainsi, une programmation d'activités physiques sportives et artistiques (APSA) supports est bien unique et est le résultat d'un choix opéré parmi de multiples possibles et de multiples contraintes également....

Forts de cette culture professionnelle, les professeurs d'EPS s'inscrivent majoritairement

(Suite page 5)



« La politique de contractualisation des établissements, accompagnée par des inspecteurs compétents est une voie intéressante à poursuivre. »

« Epsiliades » table ronde du 14 novembre

(Suite de la page 4)

dans la dynamique des contrats d'objectifs des EPLE ; ils connaissent la plus valeur pédagogique apportée dans leur enseignement par une cohérence d'objectifs et d'évaluation, par l'établissement de règles communes et de démarches particulières pour les élèves en difficultés (inaptitudes, savoir nager etc.). Ils peuvent transférer ces intérêts professionnels autour d'enjeux plus transdisciplinaires.

Les difficultés, les obstacles, les dérives

Au-delà des résistances à toutes les évolutions et aux changements, demandant du temps et de nouvelles représentations du système, je distingue 5 principales causes de difficultés :

1. La peur de nombreux acteurs (syndicats, chefs d'établissements, professeurs, voire inspecteurs...) sur ce concept d'autonomie qui cache pour eux l'idée de « libéralisme » perçue comme incompatible avec le respect de l'idée républicaine de l'Éducation Nationale. La question des moyens est également immédiatement mise en perspective. En effet, sans moyens et sans cadrage, l'autonomie ne peut être qu'une coquille vide, voire une régression...

2. Le refus ou les difficultés de certains professeurs de se positionner dans un système attendant des « résultats », selon des critères de performance, assimilée à de la compétitivité... Leurs motifs d'agir sont d'ordre humaniste pour la mise en place d'« actions éducatives » exercées souvent avec

compétences et passion. Seule, de mon point de vue, une évaluation des compétences à partir des réels résultats des élèves, et non seulement par rapport à une notation ou des critères souvent détournés, permettra progressivement de transformer ces représentations.

3. Le poids et une charge trop importante dévolue au chef d'établissement : gestionnaire, manager, recruteur de personnels en vacances et aussi... pédagogue ...L'autonomie est-elle compatible avec la gouvernance par le seul chef d'établissement ? A la fois directeur de l'EPLE et président de son conseil d'administration, il est souvent débordé pour répondre à la fois à toutes les pressions et questions et pour anticiper dans des stratégies managériales prometteuses. Dans le même temps sa formation initiale est réduite et il est nommé directement en fonction (comme les inspecteurs, comme les professeurs depuis cette année) sans avoir pu bénéficier d'une formation par alternance conséquente. Dès lors, nous observons souvent des dysfonctionnements dans l'organisation des EPLE, voire des conflits, ayant un fort retentissement sur l'ambiance même de

l'établissement et indirectement sur les apprentissages des élèves.

4. Un manque crucial de concertation entre les EPLE, voire une mise en concurrence alors que la complémentarité de l'offre de formations devrait s'imposer dans les bassins de formations. Certes la définition des différentes filières et dans certaines académies des options en lycée relèvent du Comité Technique Paritaire Académique (CTPA) et l'élaboration du Plan Régional de Développement des Formations (PRDF)

(Suite page 6)

« Un manque crucial de concertation entre les EPLE, voire une mise en concurrence »

L'autonomie, prête-nom du libéralisme

« Epsiliades » table ronde du 14 novembre

(Suite de la page 5)

relève de la compétence des Régions en partenariat avec les rectorats. Mais ces structures ont-elles un fonctionnement optimal dans la France dite décentralisée de 2011 ? De mon point de vue : non.

5. Un positionnement très prégnant des collectivités territoriales (conseils généraux et régionaux) face à la nouvelle autonomie des EPLE. Les collectivités n'hésitent plus à intervenir de façon très forte dans le financement de projets choisis par eux seuls sans toujours la validation des services de l'État... « qui paie commande ! ». En effet, considérant que nous sommes entrés dans un système de compétences partagés qui oblige l'État et les collectivités à une coproduction de service public, certains poussent à une décentralisation encore plus forte et une implication renforcée des collectivités... Peut-on aller vers des conventions tripartites pour chaque lycée entre l'État rectorat et la collectivité région ? Peut-t-on accepter la mise en perspective le remplacement des rectorats par des établissements publics régionaux d'éducation avec emprise forte des régions ?

Existe-t-il des alternatives ?

- concernant les dernières questions posées, il me semble en effet nécessaire, au-delà des oppositions politiques actuelles entre les conseils régionaux et les représentants des services de l'Etat, de moderniser nos structures de concertation. Les CTPA par exemple ne seraient-ils pas à modifier en termes de composition et de représentation pour une meilleure concertation et un dialogue social redéfini ? Des espaces de coordination locale entre les EPLE en réseaux, avec un pouvoir réel, par

exemple, des bassins de formations sont-ils envisageables ?

- La politique de contractualisation des établissements, accompagnée par des inspecteurs ou chargés de mission compétents est une voie intéressante à poursuivre. Il s'agit bien d'une autogestion limitée formulée dans un contrat qui définit l'équilibre entre le cadre général défini par l'autorité nationale et/ou académique et les initiatives locales.

- Le point le plus important réside dans la capacité collective des acteurs des établissements à travailler ensemble, à donner du sens à leur engagement éducatif, à s'impliquer dans des démarches innovantes, à construire leur lieu de travail comme centre d'initiatives pour transformer leur école, voire leurs pratiques. Cet état d'esprit ne peut s'envisager sans des modifications pour un statut rénové des fonctions et des missions : celui du chef d'établissement, de son adjoint et du gestionnaire (réforme en cours) celui des professionnels de catégorie A de conception l'entourant et formant une équipe de coordonateurs de filières, de domaines, de disciplines, de porteurs de projets enfin reconnus...

- Le pilotage partagé entre les chefs d'établissement et les inspecteurs pédagogiques référents est également à renforcer. Elle demande cependant du temps et un grand respect mutuel des fonctions. La Charte des inspecteurs pédagogiques proposée par notre syndicat national des personnels d'inspection « Pour une éthique des corps d'inspection » se donne comme dernière orientation de

« Un positionnement très prégnant des collectivités territoriales (conseils généraux et régionaux) face à la nouvelle autonomie des EPLE. »



(Suite page 7)

« Epsiliades » table ronde du 14 novembre

(Suite de la page 6)

« Favoriser la coopération au sein des équipes pédagogiques, les initiatives et la synergie entre les acteurs du système éducatif à tous les échelons » afin de promouvoir le développement de l'efficacité du système éducatif, première finalité des corps d'inspection. Le rôle de l'inspecteur contrôleur, uniquement centré sur l'évaluation des enseignants est donc bien substitué par un rôle de conseil de proximité dans le cadre d'une politique nationale redéfinie et un jeu d'acteurs reprécisé...

Sylvaine DELTOUR, IA IPR EPS, membre du SNPI-fsu

Université d'automne SNUIPP

Michel GONNET, Secrétaire Général du SNPI fsu et Philippe QUENTIN, membre de la Commission Administrative Nationale, se sont rendus les 22, 23 et 24 octobre à l'Université d'Automne 2010 du SNUIPP fsu, à La Londe les Maures (83). Il s'agissait à la fois d'affirmer la proximité de nos deux syndicats, au sein de la FSU, et de partager des moments de formation de grande qualité, comme c'est toujours le cas au sein de ces Universités d'Automne du SNUIPP. La présence de cette « délégation » du SNPI à La Londe a permis aussi, en marge de l'Université d'Automne, d'échanger entre responsables syndicaux nationaux sur quelques préoccupations partagées : mise en œuvre de MOSART, "école du socle commun/EBEP/rapport REISS, évaluation/notation des enseignants et charte de l'inspection du SNPI.

Ainsi, Michel GONNET et Philippe QUENTIN ont pu rencontrer Sébastien SHIR, secrétaire général et Marianne BABY, secrétaire générale adjointe. Des rencontres ultérieures ont été prévues entre les Secrétaires généraux afin que nos positions soient convergentes, pour un combat syndical plus efficace sur ces questions.

Rencontre FNAREN – SNPI-FSU

La rencontre a eut lieu le 20 octobre 2010, elle a duré 1h30 et a débuté par l'historique de la formation des rééducateurs dont la diversité peut expliquer les pratiques très différentes constatées sur le terrain et qui rend parfois hermétique la compréhension de ce métier, notamment par les personnels d'inspection. Cette « opacité » du métier se trouve renforcée par la difficulté que rencontrent parfois certains inspecteurs à cerner l'emploi du temps des rééducateurs et les modalités de choix des élèves aidés. La dénomination des rééducateurs est elle-même problématique.

D'autres échanges sont donc à programmer. Cet entretien a permis de croiser les représentations sur la place actuelle des « rééducateurs » dans l'institution, et celle à venir. Les membres de la délégation de la FNAREN ont remis à Michel GONNET des documents d'analyse de la difficulté à l'École aujourd'hui ainsi que des propositions pour lutter contre l'échec scolaire. Enfin, le point de vue des deux organisations convergent pour :

- Réaffirmer l'importance du RASED dans l'École pour la réussite des élèves, avec ses trois fonctions (maître E, maître G et psychologue scolaire) et placé sous la responsabilité de l'IEN,
- S'inquiéter de la baisse importante des départs stage en formations spécialisées
- Demander les moyens matériels et humains nécessaires au fonctionnement du dispositif.

**« Le pilotage
partagé entre
les chefs
d'établissement
et les
inspecteurs
pédagogiques
référents est
également à
renforcer. »**

L'inspection en mots

C omprendre l'inspection

Dans leur ensemble, les inspecteurs sont-ils satisfaits de la façon dont se déroulent les évaluations des enseignants ?

Aucune étude ne permet d'apporter autre chose qu'une réponse personnelle et intuitive à cette question. Pour ma part, j'aurais tendance à répondre qu'ils sont satisfaits dans l'ensemble, puisqu'ils les pratiquent quotidiennement depuis des années sans faire remonter à leurs organisations syndicales des demandes pour que ces modalités changent.

Dans la pratique, qu'attendent les inspecteurs lors de l'évaluation des enseignants ? Faut-il un cours parfait ou un cours de « tous les jours » ? que disent les textes à ce sujet ?

Les textes de références ne disent rien d'aussi précis. Les séances d'enseignement qui étaient prévues initialement pour le jour où l'inspection a lieu, fournissent le meilleur support pour prendre en compte la continuité des enseignements mis en œuvre. L'observation s'oriente sur deux axes : le premier est relatif au contrôle c'est-à-dire à la mise en œuvre des programmes, des différents dispositifs institutionnels et le second à l'évaluation des compétences professionnelles. Au-delà de ce qui se passe dans les séances, nous sommes très attentifs aux traces écrites individuelles et collectives des élèves et du maître ainsi qu'aux interrelations dans la classe et dans l'établissement.

L'inspection se poursuit ensuite par un entretien au cours duquel nous tentons de dégager ensemble des pistes de travail qui visent à améliorer l'action pédagogique ou, autrement dit, à identifier des marges de progrès. On essaie de les situer par rapport au niveau de maîtrise des compétences professionnelles. Celles-ci constituent à la fois une référence commune un point d'appui partagé.

Pourquoi les inspections sont-elles prévues à l'avance ?

D'abord, c'est une instruction officielle toujours en vigueur depuis la note de service de 1983 signée par Alain Savary. Mais fondamentalement, il existe d'autres raisons. Étant liée à un

jugement formalisé, l'inspection peut avoir un caractère émotionnel important et c'est pour cela qu'elle doit être préparée et codifiée. Les enseignants, comme les inspecteurs, doivent avoir une définition commune de leurs devoirs réciproques et être assurés, les uns comme les autres, d'être écoutés. L'inspection consiste d'abord et avant tout à établir une relation basée sur une confiance et un respect partagés.

Le système de notation des enseignants qui découle de leurs évaluations est-il satisfaisant ? De nombreux enseignants se retrouvent en fin de carrière avec la note maximum. Quel est alors l'intérêt de l'inspection ?

Pour beaucoup d'inspecteurs, cette notation revêt les mêmes défauts épistémologiques que la notation des élèves. La docimologie interroge forcément ce système quantitatif qui existe pour "objectiver" une discrimination (au sens statistique) entre fonctionnaires et déterminer des progressions de carrières différenciées.

Ensuite, même si les notes se rapprochent en fin de carrière elles gardent leur caractère distributif. Enfin, l'intérêt de l'inspection dépasse celui de la seule notation : c'est d'abord une dialectique complexe qui passe par une observation de beaucoup d'indicateurs suivie d'un entretien approfondi, d'un rapport écrit qui décrit, raconte, analyse et propose des conseils. Limiter l'inspection à la seule attribution de note revient à nier la nécessité pour un enseignant de confronter sa pratique à l'observation d'un expert de sa discipline.

Alors qu'on parle de payer les enseignants au « mérite », on voit de plus en plus de cas où la note ne garantit plus du tout un passage au grand choix. Aujourd'hui, ce système a-t-il encore un intérêt financier pour l'enseignant ?

La progression de carrière est liée à la valeur professionnelle exprimée par la note qui rentre dans le barème pour pondérer l'ancienneté dans les changements d'échelon. Cette différenciation entre les rythmes d'avancement constitue de fait, depuis plusieurs décennies, la base d'une rémunération au mérite. La différence de rémunération suivant le rythme du déroulement de l'ensemble d'une carrière peut représenter en fin plusieurs dizaines de milliers d'euros.

(Suite page 9)

« Noter : oui, mais quoi ? »

L'inspection en mots

Si le système tend à bloquer des progressions, c'est surtout parce que l'État s'est lui-même fixé des contingents de progression très stricts afin de limiter les progressions de traitement en proportion des fonctionnaires.

L'existence d'une grille de correspondance entre échelon et notation n'est-elle pas un sérieux handicap pour la crédibilité de l'inspection ? Pourquoi y-a-t-il si peu de réductions de note et, à l'inverse, pourquoi faut-il restreindre la notation d'un enseignant réellement brillant ?

La grille de notation des enseignants ne vise pas à comparer tous les enseignants, mais à classer ceux qui sont dans le même échelon, pour déterminer leur passage à l'échelon supérieur. A l'intérieur de l'échelon, il existe toujours une distribution sur une échelle qui peut aller de l'insuffisance à l'excellence. Dans ce système, atteindre l'excellence dans son échelon n'est pas si facile.

Cela constitue sans doute une limite à la notation, mais pas à l'inspection car on ne peut pas réduire celle-ci à la note.

D'un point de vue réglementaire, la réduction de note est assimilée à une sanction disciplinaire. Elle doit donc être étayée par des faits qui s'apparentent à une faute caractérisée. Or, on se trouve très rarement dans ce cas de figure.

Les enseignants se plaignent souvent d'inspections bien trop rapides et de rapports qui n'apportent pas le matériel nécessaire à l'amélioration de leurs pratiques. Où en sont les réflexions sur ces points ?

Nous souhaiterions pour notre part que les syndicats d'inspecteurs soient consultés dans un groupe de travail mixte MEN / inspecteurs / Enseignants périodiquement mobilisés pour travailler sur cette question. Des réflexions existent, mais elles sont toujours externes ou isolées. Jamais le ministère n'a vraiment envisagé un atelier pérenne sur cette question.

Pourquoi de nombreux enseignants du secondaire restent-ils pendant des années sans inspection et sont obligés de les réclamer ?

Les effectifs insuffisants d'inspecteurs dans le secondaire et le fort développement d'autres

activités confiées aux inspecteurs pédagogiques limitent leurs possibilités d'inspection. Toutefois, la recherche de délais plus courts et l'inspection des enseignants promouvables sont des axes de travail des collèges académiques des inspecteurs du second degré.

Les rapports d'inspection transmis aux rectorats (?) sont-ils exploités pour améliorer les pratiques d'enseignements ?

A part quelques rares travaux universitaires sur les pratiques d'enseignement, la réponse est négative. On peut dès lors se poser la question de l'exploitation très limitée de cette source de connaissance que constituent ces millions de rapports qui sont entassés dans les inspections académiques et les rectorats. Et pourtant, les rapports qui font l'objet d'une remarque écrite de la part des inspectés (dispositif légal depuis 1983), ou ceux qui font l'objet d'un contentieux juridique constituent vraiment une frange infinitésimale. On peut donc y reconnaître une certaine "vérité". En fait, seuls les inspecteurs eux-mêmes tendent à exploiter ces rapports :

- dans le premier degré pour établir leur plan d'animation pédagogique,
- dans le second degré pour une mise en commun des informations dans leurs réunions collégiales
- par les inspecteurs généraux quand ils font une enquête.

Que vont devenir les inspecteurs lorsque la réorganisation des écoles, avec des directeurs responsables notamment du recrutement, sera en place ?

Heureusement, nous en sommes encore sur ce sujet à de la politique-fiction. Une seule question nous intéresse pour nous positionner : en quoi cela améliorera-t-il les apprentissages des élèves ? Comme on le voit déjà dans les nouvelles dispositions dérogatoires à la carte scolaire, cette idée aggraverait sans nul doute les vrais problèmes de justice sociale et de démocratisation de l'enseignement public.

Michel GONNET – Secrétaire général du SNPI-FSU

Patrick BET – Trésorier adjoint et

Dominique MOMIRON – Secrétaire général adjoint

« Des rapports d'inspection en manque d'exploitation ! »

Le décalogue et l'inspecteur

Le 22 octobre dernier, l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (admee Europe) organisait sous la responsabilité de Nathalie Younès une journée d'étude nationale à l'IUFM d'Auvergne sur le thème « L'évaluation des compétences. Quelles démarches, quels outils ? ».

J'ai été invité à y présenter très rapidement la question de l'évaluation des compétences des enseignants du point de vue des inspecteurs. Ce billet est en quelque sorte le développement en deux parties du point de vue que j'ai exposé.

Les jeux ne sont pas faits !

Si l'on s'en tient à la tradition officielle, telle qu'elle est étayée par les textes légaux en la matière, on peut affirmer *stricto sensu* que les inspecteurs n'évaluent pas les compétences des enseignants.

Fichtre ! Mais alors que font-ils ?

Ils font ce qui est prévu par le statut général de la Fonction publique : ils établissent des notes et appréciations générales qui expriment, nous dit la loi, non pas la maîtrise de compétences, mais « la valeur professionnelle des fonctionnaires » (article 17 du titre 1er du statut général de la Fonction publique).

Si l'on s'en tient aux décrets portant statuts particuliers des différents corps d'enseignants, notamment dans leur partie consacrée à l'évaluation des enseignants, cela se traduit par les dispositions suivantes :

- Dans le second degré, les inspecteurs (IGEN pour les agrégés, IA-IPR et IEN ET/EG pour les certifiés et PLP) établissent une note pédagogique de 0 à 60 compte tenu « d'une appréciation pédagogique portant sur la valeur de l'action éducative et de l'enseignement donnés ».
- Dans le premier degré, l'IEN-CCPD propose une note de 0 à 20 « accompagnée d'une appréciation pédagogique » à l'IA-DSDEN.

Et si on recherche plus en avant dans les décrets statutaires des corps enseignants, le mot « compétence » n'apparaît que de manière incidente dans des modifications récentes (années 2000) : dans les articles permettant de les déléguer à leur demande dans une entreprise (et sont évoquées ici leurs « compétences pédagogiques » sans plus de précisions) ou pour évoquer les « certificats de compétences » en langue et en informatique qu'ils peuvent acquérir. En fait, aucun texte de niveau législatif ou de niveau décret ne demande explicitement aux inspecteurs de se prononcer sur la maîtrise de compétences professionnelles des enseignants. Pas même les articles du Code de l'Éducation consacrés à exposer les missions des inspecteurs

(articles R241-18 à R241-21).

Même les circulaires les plus récentes concernant les missions des inspecteurs passent sous silence le mot compétences quand ils évoquent l'évaluation des enseignants (circulaire n° 2009-064 du 19-5-2009 relative aux missions des corps d'inspection). Le mot « compétence » n'y est mobilisé que pour évoquer les compétences des élèves et la compétence pédagogique des inspecteurs. L'affaire semble entendue. Mais comme rien n'est jamais simple dans le monde de l'éducation, il faut compter avec les nombreux travaux réformateurs du ministère de tutelle pour voir arriver des nuances.

En la matière, une nuance de taille arrive avec l'arrêté du 19 décembre 2006 qui définit le cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres (le fameux IUFM). Cet arrêté pose une annexe constituée de la définition de dix compétences professionnelles pour les enseignants. Ces dix compétences forment désormais ce que j'appelle le « décalogue » laïque et républicain de la profession enseignante en France. On ne sait pas vraiment qui l'a rédigé et comment cet auteur anonyme s'y est pris. Son décalogue est désormais la parole de l'État, qui depuis le début des années 2000 s'évertue à intégrer les prescriptions de l'OCDE et de l'Union européenne en matière de formation (mot qui tend à se substituer au mot éducation), et notamment avec l'adoption du concept de « compétences clés ».

Dès lors, les inspecteurs vont devoir s'intéresser à la question des compétences professionnelles des enseignants. Mais — on va le voir, de manière pas tout à fait directe.

En effet, les deux arrêtés du 9 mai 2007 sur la validation de l'année de stage et la titularisation des enseignants attribuent au jury et à lui seul la mission de se prononcer après avoir pris connaissance du dossier de compétences du stagiaire d'une part, et d'autre part, de l'avis d'un inspecteur après une inspection (et de l'avis du chef d'établissement pour le second degré). Il n'y est pas dit explicitement que l'inspecteur doit établir son avis en procédant à l'examen de la maîtrise des 10 compétences. Il est seulement dit qu'il fait une inspection. Avec les arrêtés du 12 mai 2010 qui reprennent tout cela, bizarrement, seul celui qui concerne les agrégés attribue explicitement aux IGEN la tâche d'évaluer les stagiaires en s'appuyant « notamment sur le référentiel de compétences », le fameux décalogue. Celui-ci, maintenant, fait l'objet d'un arrêté à part entière ce même 12 mai 2010.

Pour les stagiaires des autres corps, les arrêtés de 2010 ne sont pas aussi évidents. Ils reprennent ce qui se faisait dans l'arrêté de 2007. Le jury « se prononce sur le fondement du référentiel de compétences prévu par l'arrêté du 12 mai 2010 ». Il s'appuie sur

(Suite page 11)

Le décalogue et l'inspecteur

(Suite de la page 10)

l'avis de l'inspecteur désigné et, dans le second degré, de l'avis du chef d'établissement. Mais il n'est pas directement et explicitement dit que l'inspecteur doit s'appuyer sur le référentiel de compétences. Quoi qu'il en soit, il va de soi que depuis 2007, les inspecteurs sont conduits à s'intéresser à l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants stagiaires. Ils peuvent s'appuyer pour cela sur le décalogue. Mais cet intérêt, officiellement, ne concerne que la période de stage, avant la titularisation.

Et après ? On peut se poser la question, tant dans les faits que dans l'esprit. Pourquoi ? Eh bien, parce que notre système s'appuie sur un mythe administratif fort pratique pour la gestion d'une structure humaine de masse : une compétence acquise est définitivement acquise. On n'a pas à y revenir, car ne peut être validée qu'une compétence maîtrisée, sans plus de précision ou de nuance.

On constate que ce dogme « logistique » constitue même le principe essentiel du socle commun de connaissances et de compétences tel qu'il se concrétise dans la gestion du livret personnel de compétences qui vient d'être arrêté le 14 juin dernier. L'État considère qu'une compétence maîtrisée est définitivement maîtrisée. Le LPC fonctionne avec des dates qui indiquent le jour où est attestée cette maîtrise pour chaque item des compétences du socle commun.

Eh bien, pour les dix compétences professionnelles du décalogue des enseignants, il en va de même si l'on s'en tient à l'article 2 de l'arrêté de juillet 2010 qui définit ces compétences : « *La maîtrise de ces compétences est évaluée au plus tard au moment de la titularisation* ». La titularisation implique donc que ces compétences ont été évaluées comme étant maîtrisées.

Et cela correspond à l'ensemble du système juridique qui encadre les fonctionnaires. Leur compétence à être fonctionnaire ne peut être révisée qu'accidentellement. S'il y a faute (art 29 du titre 1er du statut général) ou en cas d'insuffisance professionnelle qui provoque un licenciement (art 13 et 70 du titre 2 du statut

général). Or ces cas sont tout de même relativement rares et suffisamment graves dans leurs conséquences pour qu'on ne les banalise pas. Toutefois, une brèche a fini par se créer dans ce système.

En 2007, le décret du 15 octobre sur la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État introduit le principe que « *La formation continue, tend[...] à maintenir ou parfaire, compte tenu du contexte professionnel dans lequel ils exercent leurs fonctions, la compétence des fonctionnaires* ». L'État envisage donc explicitement que la maîtrise des compétences professionnelles est susceptible de ne pas se maintenir, et donc qu'elle peut se dégrader et qu'en tout état de cause elle doit se parfaire, c'est-à-dire s'améliorer. Et que donc, cela signifie implicitement que la maîtrise des compétences professionnelles qui a conduit à la titularisation n'est donc pas totale et définitive.

Et logiquement, cela impacte l'évaluation des fonctionnaires. Le décret du 28 juillet 2010 relatif aux conditions générales de l'appréciation de la valeur professionnelle des fonctionnaires de l'État engage une évolution officielle du système d'appréciation de cette valeur professionnelle.

L'entretien professionnel annuel qui est son principal levier doit permettre de mettre en évidence « *Les besoins de formation du fonctionnaire eu égard, notamment, aux missions qui lui sont imparties, aux compétences qu'il doit acquérir et à son projet professionnel* » ; Est-ce que tout cela va bouleverser complètement le travail des inspecteurs ? Et donc la vie professionnelle des enseignants ?

En fait, ce n'est pas certain.

Monsieur Jourdain rafle la mise ! Bien qu'il n'existe pas de manuel officiel de l'inspection pédagogique, celle-ci engage trois logiques fortes qui découlent des missions statutaires des inspecteurs, mais aussi de la logique de notre système scolaire : le contrôle, l'évaluation et la formation continue.

(Suite page 12)

« **La référence intermittente aux compétences** »

REVUE DU SYNDICAT DES
P E R S O N N E L S
D'INSPECTION DE
L'EDUCATION NATIONALE
-SIEGE SOCIAL : 104, rue
Romain Rolland - 93260
Les Lilas -DIRECTEUR DE
LA PUBLICATION : FELIX
GENTILI - N° CP : 0411 S
05095 - N° ISSN : 1253
9465 - COMPOGRAVURE :
S N P I - F S U -
IMPRESSION : CORLET
14110 Condé sur
Noireau

Le décalogue et l'inspecteur

Pour être plus clair encore, on peut constater que dans les faits, la majorité des inspecteurs fondent leur appréciation de la valeur professionnelle sur deux axes privilégiés.

Le premier de ces axes, c'est le contrôle de conformité.

- Conformité par rapport aux enseignements définis nationalement par l'État : la connaissance et le respect des programmes.
- Conformité par rapport aux modalités d'enseignement telles qu'elles sont définies dans les normes nationales (respect des repères horaires et annuels et de la continuité, respect de la moralité, respect du suivi des élèves et de l'information des parents, respect du travail inscrit dans une dynamique d'équipe pédagogique avec des projets d'établissement et la vie de l'établissement).
- Sauf dans quelques domaines précis et circonscrits (la démarche scientifique dans l'enseignement des sciences, par exemple), il n'y a pas de modèle didactique officiel. Et l'innovation est même officiellement possible et valorisée (même si l'on constate trop souvent qu'elle se voit contrariée dans les faits par les freins des réflexes administratifs de tout un chacun).

Le second de ces axes, c'est celui des résultats, ou plus concrètement des acquis scolaires des élèves, si tant est qu'on puisse les observer de manière générale et détaillée. Deux angles se présentent :

- D'une part, en considérant les effets de l'enseignement délivré sur l'ensemble des élèves. C'est un angle classique et traditionnel.
- D'autre part, en considérant la manière dont l'enseignant prend lui-même en compte les effets de son enseignement sur les élèves les plus faibles. C'est un angle plus récent, induit par les orientations politiques qui visent à diminuer la proportion d'échec scolaire dans les classes.

Et en fait, implicitement, à partir de ces deux axes, on approche la mesure des compétences professionnelles définies dans le décalogue officiel de 2006 et 2010. Comme monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, les inspecteurs évaluent depuis longtemps les compétences des enseignants, sans en faire un fromage.

Mais regardons rapidement les outils intellectuels dont dispose l'inspecteur pour en comprendre la portée et les schémas implicites.

En premier lieu, contrairement à ce que beaucoup d'enseignants pensent, l'inspection ne s'appuie pas seulement sur l'observation d'une leçon en classe.

Cette observation est faite et demeure une pièce maîtresse. Mais au-delà du seul mode didactique employé par l'enseignant lors de l'inspection, c'est aussi :

- sa manière de parler à ses élèves qui est observée,
- sa manière de les écouter,
- de se montrer vigilant et réactif pour adapter en direct son magister afin de le rendre plus efficace.

On regarde tout autant les outils qu'il met en œuvre pour appuyer sa didactique :

- les outils classiques comme le tableau,
- les supports des travaux des élèves,
- mais aussi l'informatique sous toutes ses formes.

L'inspection consiste aussi à prendre en compte le travail effectué avec les élèves depuis le début de l'année scolaire :

- en analysant le cahier de texte dans le second degré,
- ou le cahier journal dans le premier degré.

On observe aussi la continuité et le travail en équipe à travers les progressions et la cohérence des programmations, l'engagement dans le projet d'établissement.

On observe évidemment les élèves pendant la séance et notamment leur production orale, mais on s'attache aussi à observer leurs productions écrites dans les cahiers et classeurs.

De plus, et ce n'est certainement pas le moindre outil de l'inspecteur, l'entretien particulier avec l'enseignant permet d'élucider toute une série de détails signifiants, de préciser une pensée, voire de relativiser une impression née d'un malentendu ou d'une intuition difficile à fonder sur la seule observation en situation. La mise en relation avec les entretiens menés au sein de l'équipe pédagogique de l'établissement complète ce travail de compréhension.

Enfin, la situation sera toujours relativisée par rapport au contexte :

- le positionnement de l'enseignant dans son parcours professionnel, c'est-à-dire son histoire ;
- les caractéristiques de l'établissement, tant du point de vue de son public que de son équipe, mais aussi par rapport à son environnement géographique, social et économique. ;
- le moment de l'année où a lieu l'inspection, voire le moment de la semaine et de la journée.

Le décalogue et l'inspecteur

(Suite de la page 12)

Tout cela constitue une alchimie qui ne procède pas d'une évaluation à caractère scientifique (existe-t-il dans ce domaine une évaluation scientifique ?), mais bien d'une approche avant tout humaine, nourrie de dialectique, de culture et d'expérience professionnelle qui permettent de construire une expertise.

Surtout, l'ultime outil de l'inspecteur, c'est le rapport qu'il établit. Un rapport qui s'adresse aussi bien à l'enseignant qu'à son employeur. Or ce rapport est d'abord un récit glosé. C'est-à-dire un récit qui donne les éléments d'une analyse, qui met en perspective une tranche de vie et tend à étayer une démonstration : celle de l'appréciation que l'on peut faire du travail de l'enseignant. Il intègre normalement des pistes de progrès qui ont été vues durant l'entretien individuel.

Une inspection à base de champs strictement référencés, et donc recensés rigoureusement dans des grilles à cocher tendrait à se traduire par un rapport d'inspection qui prendrait l'allure d'un cimetière militaire rempli de croix. La vie ne s'épanouit pas dans ce genre de rapport, mais l'angoisse y creuse ses sillons. Certains inspecteurs ont cru trouver dans cette approche une manière de rendre plus objective leur évaluation. Cette tentative « techniciste » illusoire n'a abouti que rarement à encourager et à valoriser l'engagement professionnel des enseignants. Or il ne

faut pas oublier que l'inspection et son rapport sont l'unique élément d'évaluation pédagogique des enseignants. Pour l'évaluation des élèves, la sècheresse du livret personnel de compétences, lié au socle commun, est fort heureusement pondérée par tout le système d'évaluation mis en place tout au long de l'année par les enseignants.

Fort heureusement, l'approche privilégiée jusqu'à maintenant par une majorité d'inspecteurs (sans nier qu'il existe des cas toujours trop nombreux qui illustrent le contraire), qu'ils soient IEN, IA-IPR ou IGEN, demeure une approche humaniste, c'est-à-dire une approche qui vise la formation de l'esprit par la culture et la raison. Le but de l'évaluation est aussi de mettre en valeur. Et l'intérêt de notre système scolaire républicain et démocratique, c'est d'encourager les enseignants à parfaire leur compétence générale, pas de quantifier des croix dans une grille et de les réduire ainsi à un schéma rigide, fut-il sous forme de décalogue officiel. Monsieur Jourdain rafle la mise, au grand bénéfice de l'humanisme intelligent et d'une école qui demeure le jardin de notre société. La vie doit s'y épanouir dans sa diversité et sa flamboyance. La vie se raconte. L'école aussi.

Dominique MOMIRON

Secrétaire général adjoint

Opposition à la réforme des retraites

Après un 23 novembre modeste devons-nous conclure que les forces sociales de progrès ont échoué ? A mon sens non et pour le montrer il convient de revenir sur un mouvement inédit. Sa durée - 7 mois - prouve que l'on peut tenir dans certaines conditions :

- une unité plébiscitée par les salariés
- une montée en puissance
- un renversement progressif de l'opinion publique grâce à l'argumentation développée par les syndicats sur les contre vérités mises en avant par le gouvernement
- les salariés, en 2003 et 2006, avaient inventé « la grève par procuration ». En 2010 ils ont créé « le turn over ». La FSU estime à ¾ des salariés du public le nombre de personnes qui ont participé au moins une fois à un jour de grève ou à une manifestation
- une forte participation des salariés du privé
- une implication des jeunes, surtout les lycéens, qui fut un temps fort
- une présence très nombreuse et fidèle des retraités
- un engagement remarqué du mouvement associatif
- une confiance retrouvée des salariés dans les syndicats

Mais ... l'unité s'est construite sur la base du refus de la réforme ; la plate forme de 2009 était bien timide : le retrait de

la réforme n'y figure pas par exemple. Le niveau d'attente a été et demeure très fort et cela donne aux organisations syndicales des responsabilités. Les politiques, qui ont accompagné le mouvement, doivent maintenant prendre le relais et faire des propositions claires car visiblement l'opinion si elle a entendu les arguments contre la réforme n'a pas entendu ou pas compris les alternatives possibles. Mais étaient-elles audibles ? L'intersyndicale réunie le 29 novembre a décidé de poursuivre le travail unitaire et de renouveler et enrichir la plateforme de 2009 au regard des nouveaux enjeux de la période à venir (protection sociale- services publics- emploi- fiscalité...) Si on veut que 2012 soit une vraie alternative la période à venir sera déterminante pour interpeller les politiques. Outre retraites, emplois, salaires, la question de la dépendance va être le dernier chantier du quinquennat et le rapport Rosso-Debord ne nous laisse rien présager de bon. Ses prémisses sont exactement les mêmes que pour les retraites : pyramide des âges-contexte de finances publiques exsangues. Les visées secrètes sont les mêmes : remplir les caisses des assureurs et donner des gages aux agences de notation.

Je terminerai par ce mot de Stéphane Hessel dont vous devez lire le revigorant « Indignez- vous » : « Le motif de la résistance c'est l'indignation... Refusons l'amnésie. Soyons pour une insurrection pacifique ».

Catherine Lecointe, membre du bureau du SNPI au titre des retraités

Comme on nous parle !

Us et abus de vocabulaire de l'entreprise à but lucratif dans le service public

Dans la politique résolument mise en œuvre par le pouvoir politique depuis 2006, l'action du système, tout comme son évaluation et celle de ses agents, se réduit à des opérations comptables traduites en taux censés exprimer des performances politiques.

1°) L'évaluation des inspecteurs en tant qu'agents :

Les modifications récentes figurant dans le dernier arrêté qui fixe l'évaluation des inspecteurs visent à exclure l'IGEN du processus d'évaluation des corps d'inspection. Ce qui a pour conséquence un renforcement du lien de subordination des inspecteurs vis-à-vis d'une seule personne : le recteur ou son représentant. Les inspecteurs sont placés en situation d'obligés de celui qui sera à la fois juge et partie dans leur carrière, puisque cela s'accompagne de l'introduction d'une part variable de leur rémunération indemnitaire.

Leur évaluation prend désormais la forme d'un entretien. Elle est référée à la performance (exécution d'une lettre de mission) et à la manière de servir, au détriment de l'observation et de l'évaluation de l'acte professionnel. Par ailleurs le concept de valeur professionnelle n'apparaît plus dans l'appareil réglementaire propre aux corps d'inspection. Le concept « manière de servir » devient l'alpha et l'oméga de la gestion des carrières des inspecteurs.

2°) Les évaluations qu'on leur demande de faire :

Ainsi, dans la nouvelle circulaire, on s'éloigne de l'observation de l'acte professionnel et il est souligné qu'« Un soin particulier est apporté au suivi des évaluations nationales et à l'analyse des résultats aux examens ».

Pour nous, les acquis des élèves sont un élément important car l'inspection garde pour but essentiel d'apprécier l'efficacité éducative, au regard des effets des enseignements sur les élèves. Cependant, ils sont difficiles à apprécier sur le temps de l'inspection. Par ailleurs, un résultat aux évaluations nationales est la mesure d'une performance obtenue par un élève en face d'une tâche donnée et mesurée à l'aune d'un critère de correction à un moment précis. Il ne rend compte que très imparfaitement du niveau de maîtrise d'une compétence. Il convient aussi

d'étudier ces résultats aux évaluations nationales avec la plus grande circonspection : depuis la mise à l'écart de la DEPP du processus, ils manquent singulièrement de rigueur scientifique. De même, nous savons que les résultats des élèves sont très corrélés au milieu et au contexte dans lesquels évoluent les écoles. Dans certains endroits, il faut beaucoup d'engagement et de réflexion de la part des équipes pédagogiques et des maîtres pour obtenir des résultats tout justes médiocres. Dans d'autres, de très bons résultats peuvent être observés sans que l'acte pédagogique en soit le déterminant principal.

Nous soulignerons l'introduction persistante d'un vocabulaire faisant, qu'on le veuille ou non, référence à la gestion des entreprises privées à vocation lucrative : les termes « pilotage » et « management » sont désormais systématiquement corrélés aux missions affectées par l'exécutif politique aux inspecteurs. Les pratiques liées à l'établissement de « tableaux de bord » bardés d'indicateurs divers sont largement promus auprès de nos jeunes collègues.

Dans le second degré, le projet de confier une part plus importante de l'évaluation aux Chefs d'établissement – en plus de leur contribution à la notation administrative des enseignants – progresse.

Tant dans leur position d'évaluateur que d'évalués, la politique mise en œuvre actuellement vise à :

- Un affaiblissement de l'évaluation référée à la pédagogie et à la discipline effectuée par les corps d'inspection au profit d'une évaluation référée à la performance et à la manière de servir effectuée par la hiérarchie administrative et fonctionnelle.
- L'introduction progressive des modes de gestion de l'entreprise privée (management, pilotage, tableaux de bord, audit, contrôle de conformité, performance, résultats...).
- L'affaiblissement du droit statutaire au profit de la contractualisation entre « individus ».

Michel GONNET

Secrétaire général du SNPI-FSU

BULLETIN D'ADHESION* OU DE READHESION*

| | | |
|--|----------|------------|
| Nom : Prénom : Nom de jeune fille : Date de naissance : Adresse personnelle : Courriel : Tél. : Portable : Grade : Spécialité : Echelon : Indice : Adresse professionnelle : Tél. : J'adhère au SNPI-FSU et règle ma cotisation syndicale pour 2009/2010 <input type="checkbox"/> Je paie en 1 fois un montant de€ (chèque joint) (1) <input type="checkbox"/> Je choisis le paiement fractionné en 3 versements de€ (1) <input type="checkbox"/> Je choisis le paiement fractionné en 6 versements de€ (1) A :le.....Signature : (1) Chèque (s) à libeller à l'ordre du SNPI-fsu et à adresser avec ce bulletin au <u>trésorier national</u> : Envoyer le tout à : SNPI-FSU, 104, rue Romain Rolland, 93260 LES LILAS . | Indices | Cotisation |
| | Nouveaux | euros |
| | 492 | 111 |
| | 550 | 120 |
| | 582 | 127 |
| | 619 | 135 |
| | 631 | 144 |
| | 658 | 151 |
| | 680 | 160 |
| | 711 | 168 |
| | 734 | 175 |
| | 783 | 184 |
| | 821 | 191 |
| | HEA | 199 |
| HEB | 199 | |
| Stagiaires | 80 | |
| Chargés de mission | 80 | |
| CFA et retraités (dont FGR) | 96 | |
| Rappel : la réduction d'impôts est désormais de 66%. Exemple : 184€ de cotisation soit 121.44€ de réduction donc un coût réel de 62.56€ | | |

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