L'inspection 143

RÉALITÉS & PROSPECTIVE

MARS 2017

inégalités ?

le dossier | 5 > 17

Égalités et inégalités au sein de notre système éducatif

vie **syndicale** | 20

Mobilisation du SI.EN-UNSA en Loire Atlantique

nos **retraites** | 21

Les effets des réformes des retraites

REVUE TRIMESTRIELLE DU **SI.EN - UNSA ÉDUCATION**

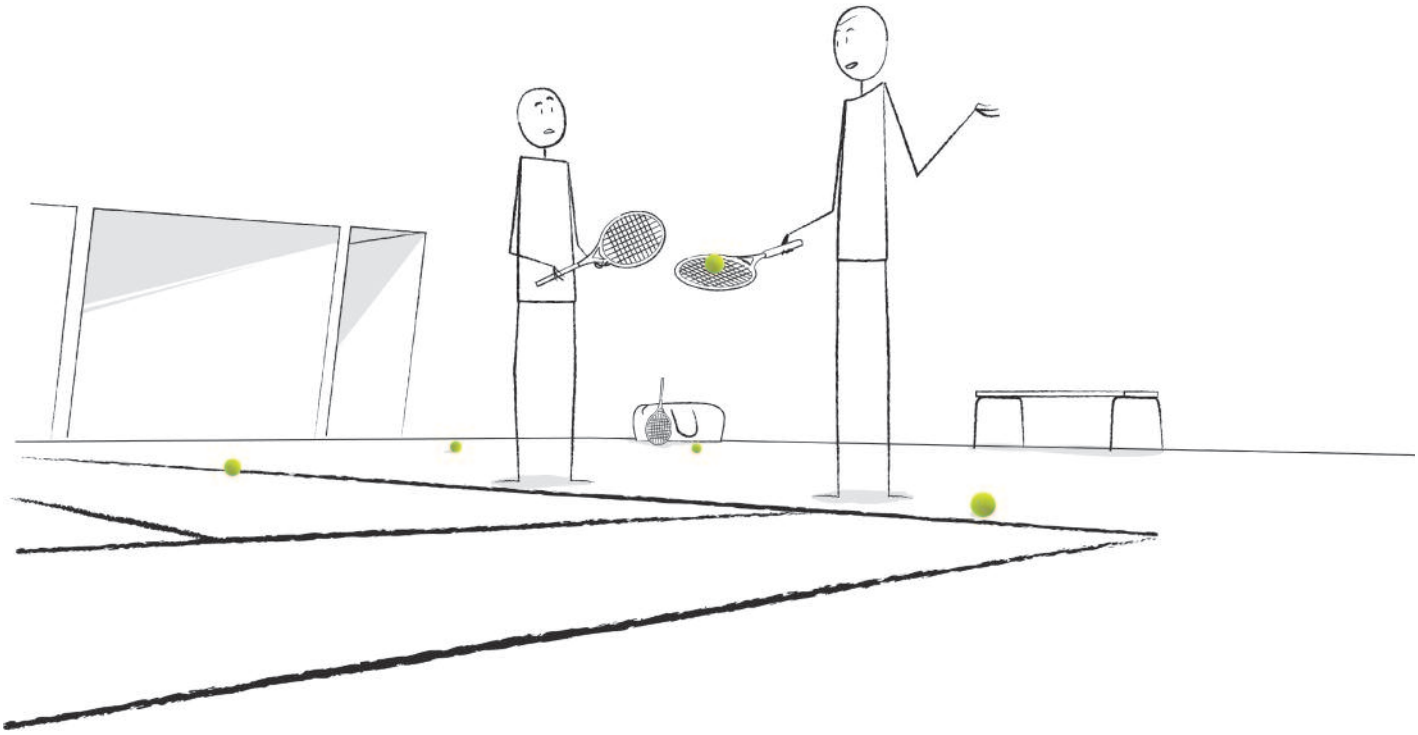
CPPAP N° **0521 S 07856**

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

C’est quoi une meilleure assurance habitation ?

- Alors cette inondation dans ton appart ?

- J’ai rien eu à réclamer :
plombier, assèchement, relogement...
Super service !



ASSURANCE HABITATION MAIF.
Intervention d’urgence*, relogement (si domicile inhabitable) et de nombreux services inclus sans supplément. On a tout à gagner à se faire confiance.

MAIF
assureur militant

**Service disponible en France métropolitaine, Andorre et Monaco.*

MAIF - société d’assurance mutuelle à cotisations variables - CS 90000 - 79038 Niort cedex 9.
Filia-MAIF - société anonyme au capital de 114 337 500 € entièrement libéré - RCS Niort B 341 672 681
CS 20000 - 79076 Niort cedex 9. Entreprises régies par le Code des assurances.

Sommaire 143

l'édito 3
Et si ...

le dossier 5
Égalités et inégalités au sein de notre système éducatif

Inégalités au sein du système éducatif et finalités de l'École. *Que fait-on en tant qu'inspecteur ?* 5
Recommandations de l'OCDE pour un système éducatif plus équitable 6
Inégalités scolaires, pédagogie et évaluations différenciées 7
Les nouveaux programmes : un appui dans la lutte contre les inégalités scolaires 8
Et si l'école maternelle devenait une école de la réussite ? 10
L'éducation prioritaire : *Sisyphe* à l'École ? 12
Le lycée au carrefour des contradictions de notre système : inégalités face à l'insertion 13
Les inégalités dans le système d'orientation : ségrégation et tri des élèves 14
Équité, inéquités dans la voie professionnelle : quel devenir aujourd'hui ? 16

vie syndicale 18

Être IEN hors de la France métropolitaine : de multiples chemins possibles 18
Audience avec l'AEFE 19
Mobilisation du SI.EN-UNSA en Loire Atlantique 20

nos retraites 21

Les effets des réformes des retraites 21

notre métier 22

Psychologues de l'Éducation nationale : des interrogations subsistent ! 22

Directeur de la publication
Patrick **Roumagnac**
Directeur de la rédaction
Guy **Péquignot**
Photo couverture © Michel **Volckcrick**
École ***Cora Mayeko*** (Baie Mahault - Guadeloupe)
Réalisation : **Yellowstone-design.fr**
Impression : **Compédit Beauregard**

CCPAP : **0521 S 07856**
ISSN : **1251-2028**

4 numéros : ***l'Inspection, Réalités & Prospective***
Numéro spécial : ***Annuaire des corps d'inspection de l'Éducation nationale***
Prix du numéro : 7,50 € - Prix du dossier spécial : 15 €
Abonnement : 4 numéros + dossier spécial : 40 €

SI.EN-UNSA Éducation
23, rue Lalande - 75014 PARIS
Tél. : **01 43 22 68 19**
Fax : 01 43 22 88 92
Courriel : ***sien@sien-unsa-education.org***
Site : ***sien-unsa-education.org***

Et si ?

Nous avons été si souvent déçus par des promesses non tenues ou par des engagements dont la réalisation n'était pas à la hauteur de ce qui avait été envisagé, que nous hésitons encore à nous réjouir des avancées qui se font jour. Pourtant, aujourd'hui, deux belles opportunités s'offrent à nous et nous ferons tout pour qu'elles se concrétisent. Ce sont, d'une part une évolution de nos conditions de travail répondant à notre aspiration de mettre en place de véritables relations professionnelles entre enseignants et inspecteurs, d'autre part une possible évolution de notre régime indemnitaire qui ne pourrait suffire à nous satisfaire, mais apporterait tout de même un mieux sur la feuille de paye de tous les inspecteurs !

La mise en place de nouvelles modalités d'évaluation des enseignants nous conduira à dissocier clairement ce qui relève de la gestion de leurs carrières et ce qui a trait à leur accompagnement vers des démarches plus efficaces au service d'une meilleure réussite pour tous les jeunes. En effet, si l'inspection est réservée aux rendez-vous de carrière, l'inspecteur aura toute liberté pour organiser des visites individuelles ou d'équipe, afin de gérer au mieux le système éducatif au sein du territoire ou de la spécialité dont il a la responsabilité. C'est une véritable révolution qui émerge… pour autant que nous soyons tous attentifs et résolus. Pas question de nous laisser circonvenir par ceux qui semblent d'ores et déjà soucieux de retrouver un mode de fonctionnement le moins éloigné possible de ce qui existait jusqu'alors, quitte à réintroduire l'infantilisation rampante à tous les étages de la structure éducative. Dans certaines régions, il a fallu que nos collègues, avec le soutien du national, fassent preuve de la plus grande fermeté pour obtenir de leur hiérarchie l'abandon de la rédaction et de la transmission systématique de rapports de visite. Les nouveaux textes relatifs à l'évaluation ne demandent pas aux inspecteurs de transmettre une information écrite permanente de leurs actions ! Il est en revanche légitime et structurant d'établir des synthèses rendant compte de notre action et de son impact sur une période significative. Pour autant, nous refuserons de nous engager dans des « *contrats d'objectifs* » dont certains semblent si friands. Il ne peut y avoir de contrat d'objectifs sans moyens permettant de les atteindre, de même qu'il ne peut y avoir de résultats sans une marge d'autonomie décisionnelle que nous réclamons. Nous n'avons jamais rejeté les responsabilités, mais nous repousserons tout ce qui ressemblerait à un contrat de dupes !

Dans un autre registre, nous dénoncions depuis des années la stagnation de nos indemnités. Nous revendiquions un minimum mensuel de 1000 €. Il semble aujourd'hui que nous soyons sur le point d'aboutir. Les échanges avec nos partenaires ministériels nous laissent espérer une issue favorable à brève échéance avec une opérationnalisation qui se situerait début septembre. Bien évidemment, cette mesure serait loin de combler nos attentes en termes de salaire et d'indemnités, que nous voudrions voir transformées en points d'indice, néanmoins ce serait tout de même un progrès appréciable.

Cette évolution est tout sauf « *miraculeuse* » ; elle découle directement de l'engagement de tous les syndicats qui se sont impliqués.

De la même manière, nous venons d'obtenir une issue positive dans ce qui nous opposait au ministère pour la mise en place de webconférences. Dans un courrier qu'elle nous a adressé, la directrice de la DGESCO souligne la légitimité de nos arguments, même si elle insiste sur son souci initial d'aider les inspecteurs et non de les surcharger de travail… Au bout du compte, ce seront deux webconférences et non huit qui seront programmées d'ici la fin de l'année scolaire, les inspecteurs pourront y assister d'où ils le souhaiteront et auront même la possibilité de le faire de manière différée puisqu'elles seront enregistrées.

Ces avancées sont elles aussi à porter au crédit de l'action syndicale, c'est-à-dire de celle qui a fédéré les syndiqués pour défendre leurs conditions de travail. Ce sont notre union et notre solidarité qui font notre force. Pour un inspecteur, rejoindre le **SI.EN-UNSA**, c'est défendre aussi bien défendre ses valeurs que ses intérêts individuels et collectifs. Plus nous serons nombreux, plus nous pourrons gagner et mieux nous pourrons nous défendre… ce qui ne sera probablement pas superflu dans les périodes troublées qui se profilent !

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

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

l'agenda du SI.EN

Décembre 12

5 | **SI.EN - Réunion de bureau et conseil d'administration de l'ORTEJ** • [F. Montuelle - M. Volckcrick]

7 | **SI.EN - Groupe de travail** *« Prospective »* de l'**UNSA Retraité** • [D. Gauchon]
MEN - CTM • [P. Roumagnac]

8 | **SI.EN - Bureau national de L'UNSA Retraité** • [D. Gauchon]

13 | **IVRY-SUR-SEINE - Commission Éducation de l'UNSA** [G. Péquignot]
SI.EN - Rencontre avec le SNPDEN • [E. Jardon]
DGRH - CAPN *Hors classe et échelon exceptionnel (Commissions paritaires)* • [P. Roumagnac]

14-15 | **SI.EN - Réunion du bureau national** • [Membres du BN]
SI.EN - Conseil syndical national (CSN)

2016 2017

Janvier 1

4 | **MEN - Réunion** *« Diplôme intermédiaire »* • [E. Jardon]

9-13 | **GUADELOUPE - Mission d'évaluation sur les rythmes scolaires** • [M. Volckcrick]

10 | **Secrétariat Général** • [F. Montuelle]
MEN - Groupe national de pilotage PDMQDC *« Remise du second rapport du groupe »* • [F. Montuelle]

11 | **CRÉTEIL - Réunion académique** • [P. Roumagnac]
MEN - CTM • [P. Roumagnac]
MEN - Audience cabinet • [P. Roumagnac]

12 | **SI.EN - Réunion SG/SGA.** [E. Jardon - F. Montuelle - G. Péquignot - P. Roumagnac]
MEN - Entrevue avec ***Xavier Pons*** • [F. Montuelle]

16 | **POINTE À PITRE - Réunion académique de Guadeloupe** [M. Volckcrick]

18 | **TOULOUSE - Réunion académique** • [P. Roumagnac]

20 | **AIX-EN-PROVENCE - Réunion académique** • [P. Roumagnac]

25 | **PARIS** *(Lycée Louis-le-Grand)* **- Colloque national du SNPDEN sur** *« L'École »* • [G. Péquignot]

26 | **MEN - Conseil supérieur de l'Éducation** • [G. Péquignot]

27 | **SI.EN - Groupe de travail** *« Prospective »* de l'**UNSA Retraité** • [D. Gauchon]

30 | **SI.EN - Conseil d'administration de l'ORTEJ** • [F. Montuelle]

Février 2

1 | **SÉNAT - Audition** par la **Commission des finances** et la **Commission de l'Éducation et de la culture** *« Les nouveaux rythmes scolaires »* • [F. Montuelle]

2 | **SI.EN - Réunion du bureau national** • [Membres du BN]

15 | **MEN - CTM** • [P. Roumagnac]

21 | **MEN - Gestion des moyens de remplacement** • [P. Roumagnac]
DGRH - Emplois fonctionnels • [P. Roumagnac]

27 | **MEN - Comité de suivi expérimentation** *« Choix de la voie d'orientation »* • [G. Péquignot]

Moments de vie dans les Écoles d'Outremer

École ***Bourg-Bouillante*** (Guadeloupe)

École ***Cora Mayeko*** (Baie Mahault - Guadeloupe)

École ***Fernande Bonchamps*** (Point-à-Pitre - Guadeloupe)

École ***Omer Arrondell*** (Saint-Martin)

@ Photos : Michel **Volckcrick** - Jean-Pierre **Pichaut**

Égalités et inégalités au sein de notre système éducatif

Inégalités au sein du système éducatif et finalités de l'École. *Que fait-on en tant qu'inspecteur ?*

Les études internationales *Timss* et *Pisa* viennent à nouveau de nous rappeler le caractère profondément inégalitaire de notre École et notre impuissance persistante à réagir face à ce fléau qui affecte profondément le moral des inspecteurs et menace l'existence même de notre système éducatif. Pour un syndicat de cadres qui revendiquent leurs responsabilités dans le pilotage du système éducatif, est-il possible de faire autre chose que de réaffirmer une fois de plus le message laconique et désespéré d'un attachement indéfectible à une École plus juste et plus efficace ?

Le SI.EN-UNSA sur tous les fronts des inégalités scolaires

Nous avons participé avec conviction à tous les combats pour mettre l'enfant au cœur du système éducatif, à le rendre acteur de ses apprentissages et pour promouvoir des formes de pédagogies favorisant la coopération et le travail d'équipe, mais nous n'avons pas réussi à imposer ces modèles qui nous ont souvent fait traiter avec mépris de « *pédagogistes* ».

Nous avons également depuis longtemps dénoncé le caractère élitiste de notre école, le culte porté aux disciplines et la sacralisation d'un savoir qui est en théorie accessible à tous et qui n'est en fait acquis que par un petit nombre, mais nous n'avons pas réussi à ébranler la « *pyramide institutionnelle* ». La réforme du collège, à laquelle nous avons apporté tout notre soutien, reste bien modeste par rapport aux enjeux, tant elle a dû faire de concessions aux lobbies conservateurs.

Aujourd'hui, le temps ne doit plus être à dénoncer des erreurs, des dérives, des blocages… Nous vivons désormais dans un univers médiatique où les critiques de tous bords s'additionnent de manière indistincte dans une logique destructrice à laquelle chacun participe sans toujours avoir conscience des effets pervers qui mettent en cause les fondements même de notre contrat social.

Alors que pouvons-nous faire ?

Les inspecteurs doivent pouvoir apporter des réponses précises, argumentées et documentées, sur la nature des actions que devraient mettre en œuvre les équipes éducatives pour réduire les inégalités. Un accompagnement bienveillant ne saurait suffire là où existe un enjeu essentiel qui relève à l'évidence d'un pilotage exigeant.

Reste à savoir comment cet engagement des inspecteurs auprès des acteurs de terrain peut rester compatible avec la mission fondamentale d'expertise qui est actuellement le cœur de leur métier et qui nécessite une distance pour assurer le pilotage du système ainsi que la gestion des ressources humaines.

Si nous sommes bien les experts que nous prétendons être, alors nous devons être en mesure de montrer que la réduction des inégalités n'est pas une utopie généreuse mais relève d'un plan d'actions qui peut s'inscrire dans une démarche suffisamment consensuelle pour être mise en œuvre…

C'est notre responsabilité professionnelle, en tant que garants de la qualité du service public, de formuler des préconisations adaptées aux difficultés constatées.

C'est notre responsabilité syndicale, en tant que représentants de personnels « *en souffrance* », de proposer des solutions permettant d'améliorer le cadre professionnel dans lequel les inspecteurs exercent leur mission.

C'est notre responsabilité philosophique, en tant que militant d'une fédération qui considère que la réussite scolaire des plus fragiles est un révélateur essentiel d'une société.

C'est notre responsabilité citoyenne, en tant qu'acteurs du corps social, de ne pas laisser perdurer une situation aussi destructrice du contrat implicite d'égalité entre les citoyens.

>>>

Mais il faudrait pouvoir s'inscrire dans une temporalité compatible avec les effets attendus des politiques éducatives et pas seulement soumise aux échéances électorales. À cet effet, il serait indispensable de mettre en place un contrat d'objectifs suffisamment explicite pour servir de support à un engagement collectif de tous les acteurs et construit dans un cadre institutionnel relativement indépendant pour ne pas être remis en cause à chaque alternance du pouvoir politique.

Approfondissons notre réflexion collective sur les finalités de l'École, en liaison avec notre fédération et réaffirmons la place et le rôle des inspecteurs au sein du système éducatif comme étant force de propositions. Exigeons la mise en place immédiate de discussions sur le cadre tant attendu du PPCR des inspecteurs. C'est en adoptant une démarche offensive que nous serons en mesure de contribuer de manière utile aux débats qui ne manqueront pas d'émailler la campagne présidentielle et législative à venir.

Recommandations de l'OCDE pour un système éducatif plus équitable

Alors que la loi sur la refondation de l'École a aujourd'hui cinq ans, l'enquête PISA 2015 n'a pas montré chez nous une quelconque amélioration des résultats des élèves de 15 ans. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la proportion d'élèves en échec scolaire a diminué, alors que, dans le même temps, celle des bons élèves a augmenté. À partir des constats sur la relation entre performances et milieu socio-économique des élèves, l'OCDE a formulé quatre défis que la France doit impérativement relever pour améliorer son système éducatif.

Défi n°1 : rendre le système éducatif plus équitable

- Créer des incitations pour amener des enseignants expérimentés à travailler dans les établissements défavorisés.
- Développer des stratégies pour attirer et retenir les chefs d'établissement compétents dans les établissements défavorisés peu performants, et renforcer leurs pouvoirs.
- Dispenser une formation spécialisée permettant de doter les enseignants des compétences et connaissances nécessaires pour exercer auprès d'élèves défavorisés et/ou en difficulté.
- Développer des stratégies pour nouer des liens entre l'École et les familles des élèves en difficulté.

Défi n°2 : lutter contre l'échec scolaire dès le plus jeune âge

- Continuer la politique visant à scolariser dès l'âge de deux ans les enfants issus de milieux défavorisés.
- Recentrer les programmes sur la définition et l'acquisition du socle commun des compétences.
- Limiter le redoublement en allant vers une plus grande personnalisation de l'enseignement.
- Profiter des nouveaux rythmes scolaires pour augmenter le nombre d'heures consacrées à la pédagogie différenciée.
- Renforcer les services d'orientation et de conseil aux élèves et les cibler particulièrement sur les jeunes de milieux défavorisés pour les inciter à persévérer dans leurs études.

Défi n°3 : améliorer la qualité de l'enseignement et revaloriser le métier d'enseignant

- Continuer à renforcer les connaissances des enseignants sur le volet pédagogique du métier dans le cadre de leur formation initiale et renforcer l'importance du volet pédagogique dans l'examen final.
- Développer l'accès à la formation continue pour les enseignants déjà en exercice et la centrer davantage sur leurs besoins (pédagogie différenciée, travail en équipe, utilisation des nouvelles technologies dans les apprentissages, compétences relationnelles et sociales…).
- Approfondir la réflexion sur le statut des enseignants.
- Mettre en place un système d'évaluation de qualité qui soit reconnu par les enseignants et les chefs d'établissement.

Défi n°4 : rehausser la qualité et la valorisation des filières professionnelles au lycée

- Renforcer l'exigence académique des filières professionnelles et s'assurer que les jeunes qui y entrent aient de meilleures compétences et puissent davantage accéder à l'enseignement supérieur.
- Impliquer employeurs et syndicats dans l'élaboration des programmes des filières professionnelles et ne pas délaisser les compétences générales dans ces programmes (calcul, lecture et écriture), gages de mobilité dans le déroulement de la carrière.
- Réformer les services d'orientation professionnelle afin que tous les élèves puissent obtenir des conseils utiles et qui évoluent avec les changements du monde du travail.
- S'assurer que les enseignants et les formateurs ont une solide expérience professionnelle et qu'ils ont reçu une préparation, notamment pédagogique.
- Favoriser le travail à temps partiel en entreprise des formateurs et faciliter le recrutement de professionnels au sein du corps enseignant.

Les inspecteurs ne doivent pas attendre une nouvelle réforme ni de nouvelles directives qui leur viendraient du ministère ou des recteurs. Ils peuvent, avec le soutien du SI.EN-UNSA, s'emparer largement de bon nombre de ces défis et les mettre résolument en œuvre pour le bien de nos élèves les plus fragiles.

Inégalités scolaires, pédagogie et évaluations différenciées

La réduction des inégalités scolaires passe impérativement par des pratiques de classe de collaboration, de tutorat et de différenciation pédagogique. Quel que soit le niveau de classe, dans un groupe donné d'élèves, les niveaux de connaissances et de compétences étant différents, la grande difficulté de l'enseignant est la gestion de l'hétérogénéité. Derrière cette nécessaire pratique différenciée se pose le problème de l'évaluation. Mais si les enseignants sont capables de concevoir des évaluations différenciées, alors on peut penser qu'ils sauront mettre en œuvre la différenciation dans leur pratique quotidienne.

Quelle société et quelle école voulons-nous ?

En 1905, une jeune enseignante du nom d'*Helen Parkhust* élabore une pédagogie différenciée. Convaincue de la nécessité de différencier les parcours de formation des élèves selon leur niveau et leur vécu, elle met en place cette pédagogie qui les amène à travailler chacun à son rythme et en autonomie. Ils répartissent leurs tâches comme ils l'entendent, à partir de « *contrats* » passés dans chaque discipline. L'enseignante leur vient en aide et contrôle le travail.

Développée par de nombreux pédagogues, de *Dottrens* à *De Peretti*, la pédagogie différenciée sera instituée par la *réforme Haby* et son collège unique, en réponse au concept d'hétérogénéité. Comment peut-on expliquer que ces pratiques déjà pourtant séculaires peinent tant à s'installer, notamment dans le second degré ? Tout comme s'interroge *Philippe Meirieu*, dans son article en ligne dédié à la question (La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?), il s'agit de se demander quel modèle social nous voulons promouvoir, celui d'une « *société fixe […] qui affecte chacun à une place et l'y maintient rivé* » ou bien plutôt celui d'une « société où chacun s'efforce de faire ce qu'il ne sait pas encore faire, sans craindre l'humiliation ou l'échec ». Ainsi devrait-il en être pour l'École où chacun, par l'exploration, et à son rythme, serait acteur de ses apprentissages, propre constructeur de ses compétences, capable d'effectuer un certain type de tâches et de mobiliser efficacement les ressources pertinentes pour les effectuer.

Pratiquer la « différenciation » pédagogique

Aujourd'hui, la *génération Z* dans laquelle se retrouvent nos élèves évolue selon des paradigmes bien différents des nôtres. Si elles veulent répondre aux nouveaux besoins d'une société numérique et digitale, les pratiques pédagogiques de l'enseignant doivent évoluer et répondre au besoin croissant d'approbation, d'encouragement de ces jeunes pour qui les apprentissages doivent avoir un sens, une raison d'être et les amener à la maîtrise de compétences reconnues. Lorsqu'ils en ont besoin, ces jeunes savent où rechercher le savoir. Pour l'enseignant d'aujourd'hui, différencier doit être synonyme d'analyse et d'ajustement de sa pratique de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques des élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier.

La différenciation passe par une évaluation diagnostique qui examine la problématique liée à la situation d'apprentissage. Dans un monde idéal, le fameux Livret scolaire unique (LSU) devrait permettre une information efficace des équipes pour un meilleur suivi des acquisitions des élèves.

Dans la planification des activités qu'il va mettre en place, l'enseignant doit notamment installer coopération, dialogue et confiance partagée, dans l'interaction. Au terme de la démarche de différenciation pédagogique, il s'agit d'évaluer l'impact des actions mises en œuvre sur l'apprentissage des élèves.

La question de l'évaluation des compétences se pose alors en termes de contenus, de conditions de passation et d'exigences du travail donné. Chacun sait bien que « *comprendre un texte* » peut se développer et s'évaluer tant en section de petits de maternelle qu'à l'université. Il suffit de se mettre d'accord sur le texte à comprendre et sur la façon dont on va mesurer qu'il est compris.

Un seul objectif, faire progresser tous les élèves

Mais comment mesurer une compétence si l'on ne définit pas une performance à accomplir ? Comment définir une performance sans parler de niveau d'exigence ? Comment parler d'exigence si l'on ne se construit pas des critères de réussite ? Définir un critère de réussite dans un souci d'objectivité, c'est en effet considérer qu'une réponse orale, écrite ou comportementale est acceptable ou non.

Placer tous les élèves d'un groupe-classe devant le même travail et dans les mêmes conditions amène, si la tâche

>>>

est facile, certains élèves plus compétents à réussir sans trop réfléchir ; si la tâche est trop complexe, elle peut conduire les autres élèves devant des situations qui les mettent systématiquement en échec. À l'inverse, si l'on intervient sur le contenu, sur les conditions et sur les critères, on permet à chaque élève de réussir et par conséquent de progresser.

Ainsi, l'hétérogénéité de la classe n'apparaît plus comme un handicap ou une gêne, mais comme une réalité à prendre en compte. Entre des recettes qui ne sont que des réponses ponctuelles à des problèmes limités et des discours théoriques sans application directe, il reste un vaste espace de travail qu'il faut cesser d'exiger des seuls enseignants, confrontés en permanence à une gestion quotidienne de classe. Les travaux des didacticiens existent qui sont peu connus, ils constituent pourtant une source d'inspiration fiable susceptible d'alimenter la différenciation pédagogique.

L'accompagnement, une mission centrale pour l'inspecteur

Les inspecteurs et leurs équipes, au clair sur ces travaux et conscients des capacités des enseignants ont un rôle fondamental à jouer pour les accompagner dans la mise en pratique au quotidien de la différenciation pédagogique, et dans la réduction des inégalités scolaires. Ce rôle doit également être conjoint à un pilotage partagé avec les chefs d'établissement qui doivent s'emparer de ces espaces privilégiés que sont par exemple l'accompagnement personnalisé ou l'enseignement général lié à la spécialité. Bien plutôt que de se saisir de ces heures comme variable d'ajustement ou opportunités pour dédoubler les classes ou bien encore comme un moyen de boucler certains programmes de matières dites nobles (existerait-il donc des disciplines plus aristocratiques que d'autres ?), ces plages ont pour vocation de favoriser l'apprentissage de tous les élèves.

Qu'il s'agisse de théories du type des intelligences multiples d'Howard Gardner ou autres, les méthodes privilégiant une approche personnalisée et différenciée des apprentissages doivent aujourd'hui être systématisées dans la formation des enseignants. L'objectif est de conduire au mieux nos jeunes à une insertion professionnelle et citoyenne responsable et autonome.

Les nouveaux programmes : un appui dans la lutte contre les inégalités scolaires

Inégalités scolaires, de quoi parle-t-on ?

Il existe aujourd'hui un large consensus pour considérer que l'inégalité face à l'éducation est la première des injustices contre laquelle il importe de lutter. Il est tout aussi commun de constater que cette injustice s'est accrue ces dernières années. En matière d'inégalités scolaires, il faut définir le sens de ce concept. À bien considérer les choses, cette iniquité réside certainement dans l'inégale distribution des biens tels que les apprentissages, les compétences et les diplômes scolaires. Ces biens seraient inégalement répartis entre les élèves selon leur origine sociale. À qui ou à quoi attribuer la responsabilité de cette injuste et inéquitable attribution des savoirs et des compétences scolaires ?

Les professeurs placent la valeur d'équité au cœur de leur métier

Une très large majorité de professeurs est animée par un esprit d'équité. Installés dans une éthique professionnelle inattaquable, ils se disent très attentifs à favoriser de manière juste et impartiale le mérite individuel de chaque élève. Dans les conseils des maîtres ou de classe, les professeurs sont prompts à récompenser les efforts des élèves dans leur travail. La réussite d'un élève devient alors son salaire mesuré à l'aune de son engagement.

La rupture dans l'accès équitable aux savoirs est évidente

Cette image se fissure quand les inégalités deviennent objectives en discriminant des groupes d'élèves socialement identifiés. L'équité républicaine est rompue. Il n'est plus possible d'invoquer, en toute bonne foi, le registre du mérite individuel et la prégnance d'un enseignement justement diffusé. Une intervention publique à visée rectificative s'impose alors. Un examen de conscience est exigé. L'école est sommée de mieux enseigner les savoirs fondamentaux pour tous les élèves. L'école doit assouplir son fonctionnement quotidien et s'adapter à la diversité des besoins des élèves. C'est ainsi qu'il lui faut considérer autrement, et de concert, l'organisation pédagogique, les pratiques d'enseignement et surtout les contenus et la présentation des programmes. C'est sur ce dernier point que se centrera notre propos. Nous nous efforcerons de percevoir en quoi les nouveaux programmes de 2015 pour l'école élémentaire et le collège peuvent être un vecteur déterminant pour réduire l'inéquité dans l'accès à ce bien fondateur de l'avenir d'une société : une réussite scolaire équitable ?

Des programmes visant l'égalité d'accès au sens et à la réussite scolaire

Le langage est au cœur des inégalités. Comme le remarque *Bernard Lahire*, nos normes scolaires sont trop implicites. Elles ne sont donc pas accessibles à tous les élèves. L'école ne les transmet pas explicitement. De plus, il existe des malentendus, des décalages entre ce que l'enseignant croit qu'il fait et ce que l'élève en comprend. Les nouveaux programmes ont essentiellement été pensés à partir de ce que les élèves peuvent et doivent apprendre et non en se référant à ce que le professeur devait enseigner. Ce changement de paradigme octroie une liberté pédagogique accrue aux enseignants. Ces programmes permettent aux professeurs de concevoir collectivement ce que tous les élèves seront en capacité d'apprendre dans

une dynamique pluriannuelle, redécoupée en fonction de cycle de trois ans. Les cycles laissent davantage de temps aux professeurs pour organiser de manière cohérente et continue leur enseignement et aux élèves pour apprendre. Dès l'école maternelle, les programmes soulignent la nécessité d'expliciter, à tout moment, le sens des apprentissages en veillant tout particulièrement à ne pas perdre les élèves en leur proposant des activités qui brouilleraient les enjeux du travail scolaire. La place prépondérante donnée à l'enseignement du langage oral renforce cette volonté de clarté cognitive en permettant aux élèves d'exprimer ce qu'ils savent et surtout le sens de ce qu'ils ont appris, comme la démarche qui les a conduits à cette compréhension. Les démarches d'évaluation, centrées sur une vision positive des progrès et non sur la stigmatisation des erreurs, participent de cette volonté d'associer le plus tôt possible les élèves au sens de ce qu'ils apprennent. Loin de vouloir esquiver l'exigence au niveau des contenus à enseigner, cette orientation des programmes vise à faire acquérir aux élèves des modes de raisonnement et de pensée qui les confrontent à la maîtrise des enjeux de ces savoirs. Cela conduit les enseignants à bâtir avec les élèves des modalités d'appropriation des savoirs qui les invitent à mobiliser le langage pour apprendre.

Une chenille qui reprend des couleurs ou des nombres à construire ?

Pour illustrer le propos qui précède, nous prendrons un exemple en suivant une séance de mathématiques à l'école maternelle où les élèves sont invités à aller chercher dans des boîtes distantes de quelques mètres autant de jetons qu'il convient pour compléter une collection. Dans une conception des activités précédant les nouveaux programmes, on pouvait voir se développer une activité visant à redonner des couleurs aux anneaux circulaires d'une chenille. L'élève devait alors aller chercher huit jetons de couleurs pour compléter les huit anneaux de la chenille restés tristement blancs. On se réjouissait quand les anneaux de la chenille étaient complètement parés. Lors de la synthèse qui suivait, les élèves soulignaient leur réussite en termes esthétiques, en esquivant la dimension mathématique qui constituait l'objectif du professeur. Dans cet exemple, il est aisé de constater que seuls les élèves capables de percevoir que l'on se trouvait dans le domaine de la numération pouvaient profiter pleinement des apprentissages numériques sous-jacents.

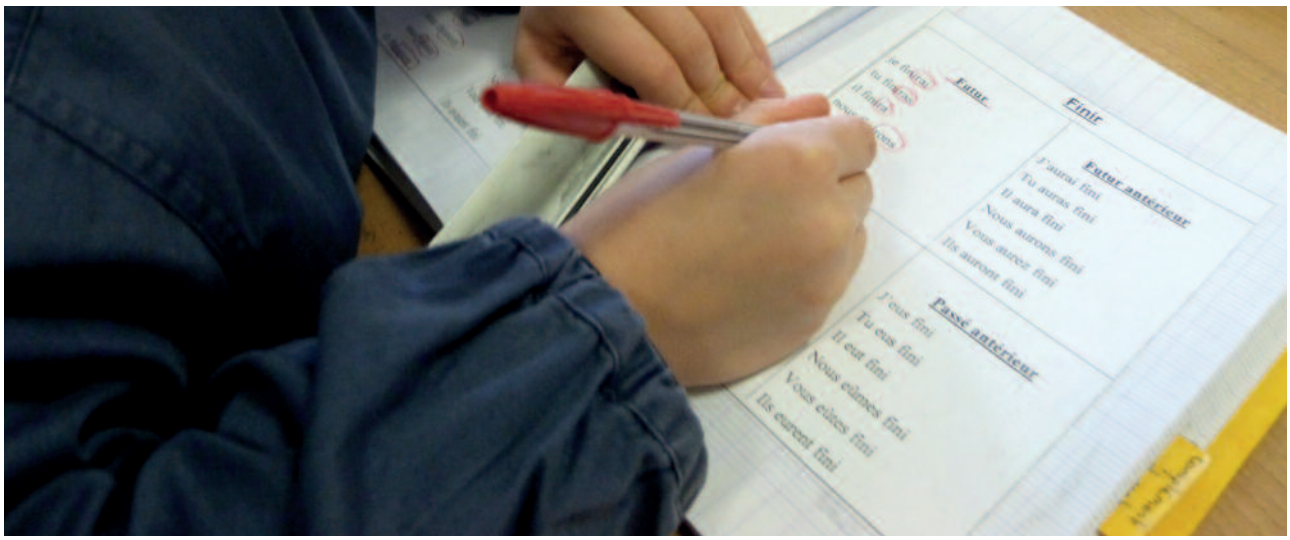
Un enseignement explicite au cœur des programmes

Transformer l'expérience spécifique en savoir ne va donc pas de soi. Il convient de mettre à distance les apparences pour aller directement vers des concepts génériques. Il est indispensable de parler le langage du savoir (parler sur) et non le langage du quotidien (parler de). Cela suppose de bien distinguer la gestuelle ou l'habillage liés à l'activité du véritable travail cognitif visé. Nous le réaffirmons, les nouvelles pratiques enseignantes visant la clarté et l'explicitation des savoirs en jeu sont fortement affirmées dans les nouveaux programmes.

Il ne suffit pas de le dire pour que cela soit !

Tous les enseignants sont d'accord pour construire plus d'égalité à l'École. Néanmoins, notre système éducatif souffre encore cruellement d'un retard conceptuel et culturel important en matière d'enseignement équitable. Les conceptions de la justice à l'École apparaissent peu claires faute d'un travail collectif de qualité sur les principes qui la fondent et qui doivent s'appliquer en pédagogie. La conception de la justice à l'École reste encore fortement marquée par l'égalité des chances comprise dans une vision méritocratique. Nous l'avons vu, les nouveaux programmes portent une nouvelle ambition vers une École plus égalitaire.

Ces mutations vers un enseignement plus explicite et donc plus équitable nécessitent de considérer la formation et l'accompagnement des enseignants sous un jour nouveau. Le rôle des inspecteurs en ce domaine est irremplaçable. Cette formation et cet accompagnement sont, hélas, souvent difficiles à mettre en pratique dans un contexte de multiplication de tâches souvent inutiles et qui détournent trop souvent les inspecteurs de leurs missions pédagogiques prioritaires.



Et si l'école maternelle devenait une école de la réussite ?

Tous les textes qui définissent la refondation de l'École assurent la promotion de la réussite de tous les élèves. Tout un programme pour l'avenir à l'heure où les résultats aux évaluations PISA placent la France à un rang médiocre, montrent une absence de progrès et confirment surtout le poids des déterminismes sociaux.

Et pourtant, tout commence à l'école maternelle. Alors que les enseignants travaillent dans un engagement total, qu'est-ce qui ne fonctionne pas dans notre système ?

Le décrochage scolaire dans le second degré, n'est-il pas une résultante ou la mise en évidence d'un « *non-accrochage* » dès le plus jeune âge ?

Des cultures qui ne se comprennent pas

L'éloignement de certaines familles de la culture scolaire constitue un sujet de réflexion de premier plan. Est-ce à dire que la culture scolaire est une culture à part, totalement déconnectée de la « *vraie vie* » ? Former les citoyens de demain, c'est les armer pour le quotidien. C'est peut-être là un premier malentendu qui ferait de l'École un monde à part à partir duquel les élèves auraient la responsabilité d'assurer eux-mêmes, naturellement, les transferts et la mise en pratique de ce qu'ils apprennent à l'École. Un deuxième malentendu résiderait dans la certitude de nombre d'enseignants de détenir LE modèle éducatif. Dans ces conditions, un enseignement peut devenir contreproductif par le conflit qu'il génère chez l'enfant.

Le poids des *us et coutumes*, un enseignement qui reste « *traditionnel* »

Les chercheurs assurent maintenant la promotion d'un enseignement explicite. Bien que tous n'en donnent pas une définition identique, il est clair que c'est un levier de la réussite. À titre d'exemple, chaque inspecteur assiste encore aux rituels quotidiens de mise à jour de la date, de l'utilisation de calendriers variés. Mais quel est l'intérêt de ces activités si elles ne s'inscrivent pas dans une approche explicite de la construction des composantes du concept de temps historique ?

L'enfant ne pourra se construire des repères qu'à la condition de pouvoir donner du sens à ces activités et à celle de les mettre en perspective dans l'ensemble de son action. Il est encore fréquent d'entendre des élèves de maternelle associer le mot « *travail* » (quand ce n'est pas l'enseignant lui-même qui induit cette notion) à une action sur fiche. Ceci est loin d'être anodin, le besoin de reconnaissance de l'enseignant d'école maternelle se traduit en partie par cette dictature de la trace écrite. Même si les technologies du numérique permettent de nouvelles formes de témoignages, le chemin de la communication à construire avec les familles n'est pas encore un long fleuve tranquille.

Accepter qu'un élève avance à son rythme

Le décret relatif à l'évaluation des acquis scolaires et l'arrêté associé imposent une évaluation de la progression des apprentissages. Le carnet de suivi des apprentissages ne deviendra un outil pertinent que si les enseignants s'en emparent dans l'esprit des programmes. Nombre d'entre eux peinent à se défaire d'une vision conservatrice et élitiste en confondant évaluation et validation, en restant sur une conception du « *verre à moitié vide* » (dire ce que les élèves ne savent pas encore faire) plutôt qu'en basculant sur une conception du « *verre à moitié plein* » (ce que l'élève réussit). Les points de couleurs et autres smilies en témoignent encore. L'esprit des nouveaux programmes invite à accepter qu'un élève avance à son rythme sans pour autant parler de difficulté ou d'échec, à inscrire son action dans une réelle continuité.

Travailler en équipe, c'est donner de sa personne et dépasser la mise en œuvre d'une simple action commune pour accepter de dépasser la question des contenus et aborder celle de la didactique à l'appui de référents théoriques communs. C'est s'interroger sur le sens de l'action du maître et de celle de l'élève. La liberté pédagogique n'a de sens que dans une harmonie d'équipe car si les maîtres sont multiples, un élève est unique.

1 OFFRE

MÉTIERS DE L'ÉDUCATION

Insultes, agressions, accidents… contre les risques du métier, vous avez prévu quoi ?

www.autonome-solidarite.fr
www.maif.fr/offreeducation

AUTONOME DE SOLIDARITÉ LAÏQUE
ASL

MAIF
assureur militant

UNICORP - +33 1 77 37 87 87 - © PHOTO : Getty, Plainpicture - Février 2017

[dé]sisyphe

L'Éducation prioritaire : *Sisyphe à l'école ?*

Faut-il, avec *Camus*, « *imaginer Sisyphe heureux* » et considérer, avec fatalisme, que le rocher est décidément immuable ou, tout en appréciant des avancées, poser également quelques questions pour le futur ?

La refondation de l'éducation prioritaire : des mesures cohérentes et ambitieuses

Lorsqu'en décembre 2014, après une année de diagnostic, la ministre de l'Éducation nationale présente les mesures-clés destinées à « *donner à chaque école et collège les moyens de faire réussir tous les élèves* », l'accueil au sein du système scolaire, et au-delà, est dans l'ensemble positif, sauf pour les lycées et quelques écoles. Chacun s'accorde à apprécier un plan d'ensemble permettant de cibler les établissements nécessitant une aide privilégiée (les REP+) à partir des indicateurs sociaux principalement et apportant un ensemble de dispositifs et de moyens (plus 25%) faisant système : renforcement de la scolarisation des enfants de moins de trois ans, dispositif « *plus de maîtres que de classes* » fortement centré sur ces secteurs, institution de temps supplémentaire pour le travail en équipe (18 demi-journées en école et une heure et demi par semaine en collège), remise en place d'une formation continue, rémunérations et carrières nettement améliorées à l'exception notable des IEN… À l'évidence, l'ensemble a été pensé et structuré à partir de la remontée des avis exprimés lors des assises organisées sur l'ensemble du territoire et la mise en œuvre suscite adhésion et engagement des personnels qui ont légitimement l'impression que, cette fois, le ministère de l'Éducation nationale a pris la mesure des attentes et des besoins tenant compte du « *creusement des inégalités sociales et de la concentration de populations en grande difficultés sur certains territoires* » *(cf. circ. du 4 juin 2014)*.

Un pilotage académique inégal

Cependant dès 2015, l'inspection générale *(rapport n°2016 -058)* note que cette réforme est passée au second plan par rapport à celle de la scolarité obligatoire et les acteurs locaux considèrent qu'elle « *ne s'est pas accompagnée d'une évolution en profondeur du pilotage académique* », celui-ci devant aller au-delà d'une impulsion pour « *entraîner les transformations attendues par la société* ». C'est ainsi qu'au conseil syndical du 9 novembre 2016, des collègues responsables de réseaux d'éducation prioritaire ont déploré qu'aucune réunion de pilotage n'ait été tenue à l'échelon académique depuis la rentrée ou encore que des projets de réseaux, une fois transmis aux autorités hiérarchiques, n'aient reçu aucun retour ni même message de soutien.

Une évaluation en devenir

Le rôle de l'évaluation est, on le sait, autant d'apprécier, avec discernement, les progrès réalisés au regard des objectifs fixés que de valoriser les réussites, en contribuant ainsi à donner davantage de confiance et de légitimité aux efforts consentis. Un tableau de bord national complet a été mis au point en 2013-2014 par la DGESCO mais celui-ci aurait pu être décliné, de manière simplifiée et harmonisée, au niveau de chaque réseau. Il est vrai que le remplacement des évaluations de fin de cycles par des banques de ressources a constitué un choix politique pour des raisons dépassant largement le cadre de l'éducation prioritaire. Tout s'est passé comme si, après des années passées à compulser jusqu'à l'excès des indicateurs de performances, on avait jeté un voile pudique sur ces pratiques en laissant au terrain et surtout à plus tard (2018 ?) l'appréciation des acquisitions scolaires.

À la recherche de la mixité sociale

Le 13 décembre 2016, la ministre de l'Éducation nationale a présenté « *une action à la fois pragmatique et ambitieuse en faveur de la mixité sociale* ». 82 projets ont été évoqués (sur 6890 établissements) en particulier par la création de secteurs multi-collèges. L'effort tardif est sans doute louable et courageux compte tenu de toutes les résistances que l'on imagine dont certaines au nom même des principes d'égalité et de liberté ! Notons au passage que le ministère reconnaît lui-même l'évolution préoccupante de l'enseignement privé comme aspirateur social des classes moyennes et aisées. C'est ainsi qu'un collège sur dix, du privé, accueille plus de 43% de PCS défavorisées alors que c'est le cas de la moitié des collèges publics. Dans le même temps, une étude réalisée dans les Pays de la Loire par l'institut national de la statistique montre que certains quartiers continuent de se paupériser concentrant des configurations familiales plus fragiles et des difficultés scolaires toujours aussi fortes : 24% d'élèves en retard en sixième.

Si des progrès sont réalisés dans les secteurs en éducation prioritaire, comment les apprécier au regard de ces évolutions ? Il y aura, à n'en pas douter, matière à bien des débats et des choix lourds de conséquences.

Le lycée au carrefour des contradictions de notre système : inégalités face à l'insertion

La dernière décennie a vu se multiplier les efforts des pouvoirs publics et du secteur privé pour rationaliser le système de formation : regroupements de filières dans des établissements, diversification des voies de formation (temps plein en lycée, apprentissage, formation continue), mise en place de secondes professionnelles communes, effort d'harmonisation du contenu et du niveau des diplômes ... Néanmoins, de nombreuses questions se posent sur l'adéquation entre notre système de formation et les attentes des milieux professionnels.

Une insertion difficile vers l'emploi durable

Les évaluations concernant le niveau d'adéquation entre les formations proposées et les emplois existants montrent que les acteurs intervenant dans le champ de la formation proposent des prestations de mieux en mieux adaptées aux niveaux de compétence requis par les emplois vers lesquels elles sont supposées déboucher. Néanmoins, la multiplication des statuts, la diversification du système de rémunération - en particulier dans le cadre de la formation en alternance - représentent au mieux des opportunités d'insertion temporaire, mais rarement une porte vers l'emploi durable. À l'issue d'un contrat à durée déterminée, les jeunes se retrouvent souvent en situation de chômage dont la durée peut être très variable selon leur niveau de qualification, leur âge, leur possibilité de mobilité, leur situation familiale et les potentialités du contexte socio-économique local où ils effectuent leur recherche d'emploi.

Le diplôme reste un atout malgré une déqualification des emplois

Les opportunités de stage, de PFMP ou d'embauche offertes par les entreprises montrent que le public jeune peu qualifié éprouve des difficultés à intégrer certains secteurs du marché du travail. Les types de métiers, les compétences requises et les modalités de fonctionnement existant dans chaque branche semblent construire un marché du travail très cloisonné faisant appel à des compétences très éloignées de celles des actifs peu qualifiés.

Aujourd'hui encore, les jeunes diplômés s'insèrent mieux dans l'emploi que ceux qui n'ont pas de qualification scolaire. Mais cette loi générale présente de nombreuses failles : les emplois qualifiés ayant crû beaucoup moins rapidement que les diplômés, de plus en plus de jeunes scolairement qualifiés n'accèdent pas aux emplois auxquels ils pensaient pouvoir prétendre. Parmi les jeunes quittant l'école avec le baccalauréat à la fin des années 1960 (soit environ 18 % d'une classe d'âge), 70% devenaient cadres ou accédaient aux professions intermédiaires. Aujourd'hui, cette probabilité est tombée à 25% alors que près de 70% d'une classe d'âge est titulaire de ce même diplôme.

Plus récemment, une enquête de l'Agence pour l'emploi des cadres (APEC) indique que, parmi les jeunes titulaires d'un bac + 4 et occupant un emploi, un tiers sont employés. Environ 35% des jeunes titulaires du baccalauréat et d'un niveau supérieur entrés sur le marché du travail en 1998 sont déclassés par rapport aux positions qu'ils auraient occupées en 1990. Le déclassement est particulièrement net dans la fonction publique, où 64% des jeunes recrutés possèdent des diplômes supérieurs à ceux que le concours requiert normalement.

Une situation contrastée selon les secteurs professionnels

L'offre de formation initiale s'est donc profondément transformée au cours des dernières décennies. La situation économique et les besoins en main-d'œuvre des entreprises ont également évolué. La place des jeunes et des adultes sur le marché du travail s'en trouve aujourd'hui quelque peu modifiée.

L'apprentissage se revendique comme une formule réconciliant formation et emploi : il prolonge les opportunités d'études de jeunes qui n'auraient peut-être pas atteint la certification recherchée en milieu scolaire et améliore leur employabilité en favorisant l'adéquation entre les besoins des entreprises et les compétences des jeunes.

Certaines branches d'activité intègrent un nombre important de jeunes peu qualifiés dans des stages de formation en alternance mais relativement peu en emploi. C'est le cas par exemple de la grande distribution, de la restauration traditionnelle, de la réparation automobile, de la coiffure... Dans ces segments du marché du travail, des critères d'âge et un fonctionnement basé sur une rotation importante « *d'apprentis* », limitent les opportunités d'embauche pour les plus âgés qui ont achevé leur parcours de formation et recherchent un emploi. Dans d'autres secteurs, comme celui du BTP et de la construction, les entreprises ont une grande capacité d'accueil pour la formation en alternance et l'emploi à durée déterminée.

Tout diplôme nécessite une refondation, une redéfinition des contenus tous les dix ans, voire moins, au regard de l'évolution des technologies. L'insertion professionnelle de tous les jeunes passe par une nécessaire adaptabilité et une mise à jour rapide des connaissances.
Notre système de formation saura-t-il s'adapter aux mutations des besoins des entreprises ?

Les inégalités dans le système d'orientation : ségrégation et tri des élèves

Si les inégalités de parcours et de réussite scolaires liées aux origines sociales sont bien connues des acteurs du système éducatif, Il n'en est pas de même des inégalités liées au fonctionnement même de l'orientation. Et pourtant tout notre système est construit sur une constante immuable et inavouée, celle du tri et de la sélection. Comment le fonctionnement actuel de l'orientation contribue-t-il aux inégalités de parcours scolaires et quelles politiques sont de nature à réduire ces inégalités ? **Quelques constats et propositions.**

Une « *liberté de choix* » souvent illusoire

Dans nos sociétés libérales, où la liberté de choix des individus est une valeur cardinale, l'institution scolaire épouse le plus souvent la demande des familles en matière d'orientation. Les conseils de classe entérinent par conséquent trop souvent les demandes des familles populaires qui s'auto censurent obéissant à un principe de précaution ce qui explique aujourd'hui des écarts très faibles entre les intentions d'orientation formulées par les familles et les décisions prises par les chefs d'établissement.

La mise en place de l'expérimentation du libre choix de l'orientation en fin de 3e peut contribuer à renforcer l'autocensure si les familles ne sont pas suffisamment accompagnées et éclairées quant aux enjeux liés aux choix d'orientation.

Une hiérarchisation des filières qui ne dit pas son nom !

La question de l'orientation se pose dans le contexte d'une organisation scolaire, structurée en un système encore trop hiérarchisé de filières, d'établissements où il s'agit d'organiser une gestion de flux selon des critères académiques mais qui procèdent en réalité aussi selon des critères sociaux et de genre. Les contextes de scolarisation ont aussi un effet structurant sur la demande des élèves en matière de poursuites d'études.

Un mode de sélection qui renforce les inégalités sociales

La massification scolaire empêche bien souvent d'accompagner et de suivre au plus près les populations qui sont les plus éloignées de l'École. Elle conduit à favoriser ceux qui « *savent* » et qui maîtrisent les « *bons codes* » au détriment de ceux qui ne les maîtrisent pas. Cette inégalité, fortement marquée socialement, se retrouve tout au long du système scolaire d'orientation et s'accroît encore dans l'enseignement supérieur par exemple lors de l'entrée en master où les candidats doivent fournir des lettres de recommandations de professeurs ou des engagements d'entreprises à accueillir l'étudiant, autant d'éléments qui sont très discriminants socialement.

Travailler sur les procédures d'affectation pour accroître la mixité sociale et scolaire

« le fait de scolariser ensemble des élèves de milieux sociaux mais aussi de milieux scolaires différents répond à un triple objectif, la première est étroitement liée à la notion d'effets de pairs qui désignent le fait que les performances scolaires d'un élève ne dépendent pas uniquement de ses efforts individuels mais aussi du niveau et des efforts fournis par les autres. En présence de tels effets, la séparation des groupes sociaux ne se limite pas à figer les inégalités de départ, elle tend à les augmenter. Favoriser la mixité sociale dans le milieu scolaire apparaît comme une condition essentielle de la réduction des inégalités sociales face à l'École ». (Revue Éducation et Formation n° 91 de septembre 2016 : « massification scolaire et mixité sociale »*).*

La politique académique d'affectation peut constituer un levier pour développer la mixité sociale et scolaire au sein des établissements, en favorisant par exemple l'affectation sur critères sociaux (exemple du bonus boursier pour le choix d'un lycée), ou encore en multipliant l'attractivité des établissements par une offre de formation riche et diversifiée.

Cela suppose toutefois que les IEN-IO soient pleinement associés au processus d'élaboration de la carte des formations, de la sectorisation des collèges et des lycées en lien avec les collectivités territoriales.

La généralisation de l'expérimentation du dernier mot aux parents dans le choix d'orientation en fin de collège constitue un autre levier pour renforcer le principe d'une orientation choisie et non subie, à condition toutefois de lever l'ambiguïté entre orientation et affectation et de renforcer l'accompagnement des familles tout au long du processus de prise de décision.

Le parcours *Avenir* pour retrouver les finalités de l'École

La question des inégalités de parcours doit nous amener à réinterroger le fonctionnement même de notre école, de ses finalités, des valeurs qu'elle porte au quotidien et des pratiques pédagogiques. Telle est l'ambition de la loi de la refondation de l'École et la philosophie inhérente au parcours avenir.

La mise en place de ce parcours constitue un levier essentiel en matière d'équité car il permet à tous les jeunes, sans distinction, non seulement de découvrir de manière positive la réalité du monde économique d'aujourd'hui mais aussi de donner du sens aux apprentissages en développant l'engagement et l'esprit d'initiative.

Néanmoins, l'idée que l'individu doit trouver progressivement et par lui-même la réponse à la question de son avenir correspond à un modèle « *individualiste* » de l'orientation. Or rien n'exclut qu'un individu ne considère que la réalisation de soi passe par son engagement dans tel ou tel groupuscule activiste, développant une idéologie nihiliste lui permettant de donner un sens à son existence.

« *Aider un jeune à déterminer celui qu'il veut être et à le devenir* », tel doit être le fil conducteur de l'accompagnement, qu'il soit celui de l'enseignant, du conseiller d'orientation psychologue ou de tout adulte qui est en contact avec lui.

Mais le plus important, peut-être, dans cet accompagnement du parcours de l'élève, c'est qu'il se construit au sein d'un collectif qui est celui de l'École de la République.

C'est effectivement en développant des pratiques pédagogiques collaboratives, visant à promouvoir le travail en équipe, l'entraide, la réussite collective que l'École fera vivre les valeurs de la république, liberté, égalité, fraternité et contribuera à la formation du citoyen et à la cohésion sociale au-delà de la cohésion scolaire.

***Dans un contexte où notre École et, plus globalement, la société sont confrontées à la radicalisation et aux montées des extrémismes, il convient de réinterroger les finalités de* « l'éducation à la carrière », *comme a pu le faire Jean Guichard dans la revue* Carriérologie. *Une nécessité :* « placer le bien commun et le souci d'autrui au centre des pratiques en orientation ».**

Équité, inéquités dans la voie professionnelle : quel devenir aujourd'hui ?

La rénovation de la voie professionnelle avait pour objectif premier sa valorisation et l'égalité des parcours, avec les voies générale et technologique. À l'heure où certains présidents de région remettent en cause la voie professionnelle sous statut scolaire en finançant très largement le système de l'apprentissage, le **SI.EN-UNSA** s'élève contre ce mépris manifeste pour nos jeunes de lycée professionnel et pour la formation qui leur est délivrée.

Une voie encore méconnue, source d'innovation

L'enseignement professionnel doit, encore et toujours, supporter les préjugés négatifs qui lui collent à la peau, liés aux représentations parfois rétrogrades associées à l'usine ou à l'atelier. Il ne s'agit pas ici de nier la réalité d'une trop fréquente orientation par défaut de jeunes en difficulté scolaire mais celle-ci reste associée à la faiblesse des résultats scolaires au collège et au poids des origines sociales.

On oublie pourtant les choix volontaires de nombreux élèves, désireux d'apporter rapidement la contribution de leurs compétences, des idées nouvelles de leur génération à notre société. Nombre de jeunes formés sous statut scolaire s'insèrent très bien sur le marché de l'emploi, avec un niveau qualitatif en enseignement général qui les distingue souvent auprès des chefs d'entreprise de leurs camarades apprentis. Ce dernier, indispensable à leur formation et à leur émancipation, les dote de la capacité à s'adapter à tout courant économique, lié aux évolutions du métier.

Trop souvent coincée entre la voie générale et l'apprentissage, la voie professionnelle est pourtant autant voie d'excellence, sur un parcours qui rejoint également l'enseignement supérieur qu'un parcours plus « *classique* » qui mènerait au niveau Master.

Le lycée professionnel est incontestablement un laboratoire d'innovation pédagogique. Cela s'est vérifié lors de la mise en œuvre de la réforme du collège, qui a ouvert les yeux à de nombreux enseignants exerçant en collège, quant aux nettes avancées de la voie pro en termes de pédagogie voire de didactique. Il en est également ressorti qu'une meilleure connaissance des opportunités offertes par l'enseignement professionnel, avec des parcours variés et souvent très valorisants, favoriserait une orientation mieux pensée et choisie.

Un travail systématique auprès des professeurs principaux de 5e et des familles, dès le début du cycle 4 et du parcours avenir, pourrait contribuer à éclairer une voie scolaire qui permet non seulement l'acquisition de compétences professionnelles solides mais également de compétences générales, sociales, citoyennes et culturelles.

La montée de pratiques visant la division et la disparition de la voie professionnelle

L'enseignement professionnel public subit des attaques sans précédent de la part des organisations patronales, du gouvernement, des régions, comme de certains parlementaires *(voir la dépêche AEF du vendredi 3 février 2017 :* « Lycées professionnels : la région doit pouvoir décider du "profil des enseignants" », *J.L. Nembrini, VP Nouvelle-Aquitaine)*. Accusée à tort d'être éloignée de l'entreprise et des compétences nécessaires à l'emploi, la voie professionnelle sous statut scolaire ne colle pas à l'image que ses détracteurs cherchent à imposer.

L'un des arguments utilisés contre la voie professionnelle sous statut scolaire est celui de la diminution du temps réel global de la formation professionnelle au sens strict, aussi bien théorique que pratique. Dans le même temps l'accent est mis sur les exigences de formation générale, c'est dans ce domaine pourtant que les élèves de nos lycées professionnels sont en difficulté.

Les détracteurs poursuivent plusieurs objectifs : récupérer l'enseignement professionnel sous statut scolaire pour le mettre sous la seule responsabilité des entreprises, diminuer les heures d'enseignement général, casser les diplômes de la voie professionnelle et couper le lien formation-qualification-rémunération. Les jeunes les moins qualifiés sont les plus touchés par le chômage ; le projet de ces détracteurs n'est donc clairement pas de lutter contre le chômage des jeunes.

On oublie que, pour doter notre société actuelle de « *bons professionnels* » du 21e siècle, la maitrise de la langue, qu'il s'agisse de langue maternelle ou de langues étrangères, a toute leur place en lycée professionnel et qu'il s'agirait d'en faire évoluer le volume d'enseignement.

En Allemagne ou en Suisse, la voie professionnelle est recherchée et tous n'y ont pas accès.

Sous couvert d'économies à court terme, l'État va-t-il se débarrasser de l'enseignement professionnel en le confiant aux régions, aux établissements strictement privés, aux entreprises sans la moindre garantie sur le plan de la qualité et sans que soient prises en compte les missions de l'Éducation nationale en tant que service public ?

L'IEN du 2nd degré comme interface entre les divers acteurs de la voie professionnelle

Notre métier d'IEN a fortement évolué ces dernières années. Chargés du pilotage pédagogique, nous intervenons sur le plan académique, national, voire international. Cette fonction institutionnelle multiforme rend la position de l'inspecteur de l'Éducation nationale ET et EG acrobatique, voire inconfortable, dans un environnement complexe. Les charges se sont multipliées au fil du temps pour répondre aux directives nationales, académiques et maintenant à celles des grandes régions.

Garants d'une dynamique, d'un accompagnement dans la mise en œuvre des réformes, du suivi pédagogique et didactique des enseignants au sein des établissements, des relations avec les différentes organisations professionnelles et institutionnelles, notre rôle est pourtant totalement méconnu du public. Le rapprochement avec les branches professionnelles et le monde économique s'impose et doit être pris en compte.

Il est primordial d'afficher clairement notre action afin que l'entreprise connaisse mieux notre position au sein de l'institution, notamment dans le contexte actuel de mise en place de ces nouvelles modalités de gouvernance académique et régionale de la voie professionnelle.

L'inspecteur garantit, aux côtés des chefs d'établissement, des apprentissages conduisant au développement des compétences dans les établissements de formation. Par sa contribution à l'élaboration des programmes et référentiels de formation, donc par sa connaissance approfondie de ceux-ci, par son expertise disciplinaire, il contribue au rapprochement éducation nationale/monde économique et au développement des partenariats.

L'inspecteur apporte une aide considérable dans cette mise en relation, notamment à travers les modalités pédagogiques innovantes qu'il impulse et anime au niveau local pour que les jeunes en formation acquièrent les compétences professionnelles exigées par l'exercice des métiers.

On assiste actuellement à une évolution du mode de gouvernance et de pilotage de la voie professionnelle dans les académies, sans que malheureusement les inspecteurs soient associés à l'accompagnement du changement.

***Le SI.EN-UNSA s'inscrit en faux contre des pratiques régionales** qui diviseraient la voie professionnelle en niches plus valorisées que d'autres, avec le recrutement d'enseignants plus « experts » que d'autres, faisant de nos diplômes nationaux des diplômes régionaux à plus ou moins forte valeur.*

***Le SI.EN-UNSA s'engage à mener une profonde réflexion** avec les différents acteurs de la voie professionnelle et avec les collectivités territoriales pour favoriser un pilotage efficient et concerté de la voie professionnelle à l'échelon régional et académique.*

***Le SI.EN-UNSA ne peut plus accepter de voir la voie professionnelle dévalorisée** alors qu'elle est innovante, qu'elle sait s'adapter à l'évolution des métiers.*

***Le SI.EN-UNSA milite pour une approche plus globale et systémique** qui envisage des leviers non seulement pédagogiques et économiques, mais également politiques et administratifs pour revaloriser la voie professionnelle.*

Être IEN hors de la France métropolitaine : de multiples chemins possibles

Nombreux sont les collègues qui, à un moment ou un autre de leur carrière, souhaiteraient travailler hors des frontières de la France métropolitaine. Attrait pour des lieux parfois considérés, à tort ou à raison, comme paradisiaques, simple volonté de dépaysement ou désir d'une expérience que l'on espère enrichissante, plusieurs possibilités s'offrent à vous. ***Suivez le guide !***

Exercer dans les DOM/TOM ou les collectivités d'outremer françaises

Le chemin plus connu et le plus simple c'est celui des départements d'outremer que sont La Réunion, la Martinique, la Guadeloupe et la Guyane qui sont des rectorats mono-départementaux où l'on retrouve une organisation administrative conforme à celle de la métropole.

Les IEN y travaillent comme en France avec des particularités locales comme les déplacements en avion dans le cas de la Guadeloupe qui est un archipel. Les problèmes rencontrés tournent le plus souvent autour du multilinguisme et d'une faille plus grande qu'en métropole entre des populations fragiles et d'autres très favorisées. Souvent il faut rechercher des protocoles pédagogiques différents pour arriver à la maîtrise de la langue française qui reste le challenge principal.

Mayotte est depuis peu un département mais dans une phase de transition. C'est un vice rectorat confronté à une explosion démographique qui a recours à de nombreux contractuels. Les IEN y travaillent donc autrement, dans un contexte social et linguistique très complexe.

Autre possibilité, les collectivités d'outre-mer françaises (Nouvelle Calédonie, Polynésie française, Wallis et Futuna, Saint Pierre et Miquelon). Le travail d'un inspecteur dépend alors des organisations administratives en place qui peuvent être radicalement différentes d'un endroit à l'autre. À Tahiti par exemple, nos collègues dépendent d'un ministre local dont le pouvoir est important. Ces territoires sont fortement identifiés par des cultures locales auxquelles il faut impérativement s'adapter comme dans les circonscriptions du nord de la nouvelle Calédonie. Là aussi, l'inspecteur part souvent travailler en avion comme en Polynésie ou a Wallis. Les séjours sont limités à quatre ans.

Être IEN à l'AEFE

Il y a ensuite l'AEFE, l'agence pour l'enseignement français à l'étranger, où l'on ne retrouve que des postes identifiés premier degré et quelques IA IPR basés au siège parisien. Dix-huit IEN y exercent dans le monde. L'IEN s'occupe du premier degré au sein des lycées français à l'étranger mais uniquement sur le volet pédagogique. Le reste est géré par le directeur et le proviseur qui sont les supérieurs hiérarchiques des enseignants. Ce travail exige souvent de nombreux déplacements, parfois très longs comme en Asie et en Amérique du Nord. L'IEN détaché à l'AEFE est recruté pour trois ans, avec possibilité de reconduction de ce contrat pour deux périodes d'une année chacune. L'action de l'IEN est évaluée par un IGEN, à l'issue de la deuxième année d'exercice.

Le métier est souvent très différent de ce qu'il est en France et les situations professionnelles d'un pays à l'autre peuvent être très diverses : entre le Maroc qui constitue à lui seul le territoire d'exercice d'un(e) collègue et la zone Asie-Pacifique qui regroupe seize pays sur un territoire très vaste, les contours de l'emploi comme les conditions d'exercice diffèrent beaucoup. Après son recrutement, le collègue signe un contrat élaboré par l'AEFE.

Pour en savoir plus et connaître notamment les caractéristiques des différentes zones **contactez les sites ou textes suivants :**

- **AEFE** > ***www.aefe.fr***
- L'**UNSA Éducation** > ***https://hdfunsaeducation.wordpress.com***
- **Note de service** 2016-125 du 24 août 2016 sur le recrutement

D'autres possibilités

Il existe enfin un chemin moins connu constitué par le détachement au Ministère des affaires étrangères. Le plus souvent, les IEN, recrutés à partir d'offres d'emploi publiées sur le site du MEN (rubrique concours, emplois, carrière), exercent dans les ambassades au sein des services culturels.

Nos collègues sont en général en charge de missions liées à la diffusion de la langue française. Ce travail est radicalement différent de ce que nous savons faire en France et une bonne connaissance du FLE est recherchée.

Dans d'autre cas, les IEN peuvent exercer au sein d'une alliance française. C'était le cas il y a peu où un IEN premier degré dirigeait les différents sites de l'alliance française d'Australie. Actuellement, un autre de nos collègues, passé par l'AEFE est par exemple en charge de la diffusion du français au Cambodge.

Dernier conseil : si vous êtes tentés par ce type d'emploi et pour une mission à l'étranger, mieux vaut oublier les vacances solaires !

Audience avec l'AEFE

Soucieuse de répondre avec pertinence à la demande de nombreux collègues qui se projetteraient volontiers sur un poste à l'étranger, le bureau national du **SI.EN-UNSA** a rencontré l'AEFE cet automne, en l'occurrence le chef du service pédagogique, le DRH adjoint et l'IEN coordonnatrice pour le 1er degré. Préparer sa candidature, valoriser son CV, préparer son entretien, anticiper son parcours hors de France et penser au long terme en prévoyant aussi le retour, c'est toute la complexité d'une réflexion qui ne peut s'affranchir d'une clarification des représentations portées sur l'**AEFE**.

aefe
Agence pour l'enseignement français à l'étranger

Les orientations pédagogiques de l'AEFE

Le fonctionnement du service pédagogique de l'AEFE se fonde avant tout sur l'interdegré, le travail commun entre différents corps d'inspection, essentiellement les IEN du 1er degré et les IPR : inspections croisées, rapports communs, homologations d'établissements. Néanmoins, la distance et parfois l'isolement, peuvent poser des contraintes particulières pour l'IEN. Il faut donc articuler finement la mission AEFE et la capacité à gérer en autonomie des situations locales complexes.

Profils

L'AEFE privilégie les candidats capables d'optimiser leur parcours personnel de mobilité, dans un contexte où la distance, l'éloignement, voire les aléas géopolitiques pourraient révéler et creuser des écarts de postures. Pour se préparer, il faudrait donc mettre en perspective cette recherche de mobilité renforcée, ce que cela pourrait apporter de positif ou de négatif pour le candidat, et pour l'agence. Question toujours difficile à projeter tant peuvent se révéler contrastés les repères culturels, contraintes familiales et représentations sur le pays ou poste sollicité. Les entretiens visent donc à sonder la capacité de la personne à gérer l'espace métier avec son bagage personnel dans un contexte contrasté et un environnement instable. Toutefois, l'IEN n'étant pas en contact direct avec les familles, les compétences linguistiques ne sont pas rédhibitoires même si elles peuvent acter la capacité d'adaptation rapide au poste et à son environnement.

Entretiens

En préparation, il est nécessaire d'opérer une part de désacralisation du métier d'IEN tel que pratiqué en métropole en y intégrant une part essentielle de diplomatie, sans perdre de vue que l'IEN représente la France et ses institutions, sur des enjeux sensiblement plus forts qu'en métropole. Les candidats se focalisent souvent sur un ou deux postes, mais développent rarement de vision globale de la mission de l'AEFE. Il est nécessaire de travailler non seulement son CV mais aussi son entretien.

On conseille donc de :

- faire état d'une démarche personnelle en termes de préparation ;
- prendre la mesure de ce qu'est l'agence, et en faire état au besoin ;
- disposer d'une représentation correcte de la destination sollicitée.

Candidatures et affectations

Les candidatures se déclinent poste par poste. L'attractivité de certains postes complique donc les candidatures associées et diminue les chances d'aboutir. A l'inverse, les postes les moins demandés constituent un accès plus facile à l'univers AEFE. Il reste que l'on peut candidater autant de fois que l'on veut, et que les candidatures sont réexaminées chaque année. Postuler sur tout poste laisse l'opportunité de profiter d'une défection ou d'un retour anticipé. Pour une candidature ouverte, dans la mesure où il est difficile d'afficher une connaissance exhaustive de tel ou tel terrain, on valorisera sa capacité d'adaptation et d'ouverture. Après recrutement, un séminaire d'intégration est organisé par l'AEFE.

Renouvellement des contrats et conduite de carrière

Le contrat initial est de trois ans, renouvelable au maximum deux fois par année, ce qui limite à cinq ans. L'affectation *hors de France* n'a pas vocation à alimenter l'intégralité d'une carrière d'IEN. Il est donc nécessaire de penser tout autant au départ qu'au retour, notamment en raison des constantes réformes qui traversent le système éducatif en métropole. Les demandes de prolongation sont examinées en commission paritaire. En conclusion, l'AEFE admet qu'elle est en recherche d'excellence, du zéro défaut, et que sont privilégiés de fait des professionnels aguerris et expérimentés. Les collègues souhaitant candidater sur un poste AEFE ne manqueront pas de contacter le bureau national, suffisamment tôt dans l'élaboration de leur projet pour s'y préparer efficacement.

Mobilisation du SI.EN-UNSA en Loire Atlantique

Dans le droit fil des analyses portées par l'étude sur le moral des inspecteurs réalisée par *Georges Fotinos* et *José-Mario Horenstein*, il peut être rassurant de constater que les collègues IEN de la Loire Atlantique entrent dans la *« normalité »* aujourd'hui partagée de l'épuisement professionnel qui est le nôtre.

Faut-il revenir, détailler, et objectiver cette situation pour donner quelque crédibilité à ce constat d'épuisement ? Faut-il convaincre nos responsables que nous sommes des acteurs essentiels du pilotage pédagogique et de la refondation de l'École ?

Faut-il attendre la réponse de ces mêmes responsables à cette étude ? Et pour ce qui est de la reconnaissance de notre loyauté, conviendrait-il d'attendre avec patience et silence notre éligibilité au processus du PPCR ?

À ces quelques questions, les collègues adhérents du **SI.EN-UNSA de la Loire Atlantique**, qui représentent 80% des IEN 1er degré, ont décidé *(cf. courrier adressé au recteur ci-dessous)*, par-delà le boycott des *Web Conférences*, de ne pas participer au séminaire académique du 9 décembre 2016. Celui-ci, a donc dû être annulé par le recteur.

Résultats d'enquête

Le moral des inspecteurs en question !

Entretien avec Georges Fotinos

Le moral des inspecteurs
José-Mario Horenstein • Georges Fotinos

Courrier adressé au recteur de l'Académie de Nantes par la section départementale du SI.EN-UNSA de Loire-Atlantique

Monsieur le Recteur,

À l'heure où chaque IEN est invité à participer à un séminaire académique consacré à la mise en œuvre du parcours citoyen, et à s'engager dans l'un des quatre ateliers suivants, la formation des enseignants à la laïcité, l'égalité des chances filles/garçons, citoyenneté et mémoire, l'Éducation aux médias, **Georges Fotinos** *et* **José Mario Forenstein** *présentaient la synthèse de leurs travaux sur le* **« moral des inspecteurs »**. *Comme nous vous l'avions indiqué lors de la dernière CAPA du 10 novembre, il ne s'agit pas tant de moral que d'épuisement professionnel, dépassant un simple sentiment de fatigue.*

Ce séminaire illustre pleinement de notre point de vue cette indifférence totale à une accélération sans précédent de nos tâches professionnelles, associée à une réelle confusion de pilotage dans un contexte de « tout prioritaire ».

Devrions-nous vous dresser la liste de l'ensemble des demandes institutionnelles nouvelles depuis cette rentrée pour objectiver et donner quelque crédibilité à cette situation ? Pour ce qui est de notre département, mesurons-nous vraiment les conséquences à terme de l'épuisement des personnels et du temps passé à tenter de gérer le PDF via l'application GAIA qui nous est imposé ?

Nous vous disons avec solennité notre conviction qu'accorder quelque attention aux IEN, c'est accorder quelque intérêt à l'évolution de notre système éducatif pour laquelle nous nous sommes engagés sans retenue. Ce n'est en effet pas tant la longueur de cette liste (nouveaux programmes, nouvelles consignes de sécurité, évaluations d'établissements, livret scolaire unique numérique, PPCR…) que les conditions réelles de mises en œuvre, souvent précipitées et sans cadrage clair dans les différentes échelles de pilotage, que nous déplorons.

Nous ne pouvons que constater que les initiatives nationales se cumulent avec des initiatives académiques et départementales sans cohérence d'ensemble, et sans reconnaissance de notre loyauté. Pour bien des dossiers en cours, nous sommes les premiers à faire le constat d'un redoutable manque de préparation. Le PPCR témoigne de cette dérive, source d'incertitude et même d'inquiétude pour tous les corps impliqués. ***Ceci a déjà conduit le SI.EN-UNSA à rédiger un communiqué de presse pour alerter nos interlocuteurs du ministère. Dans la continuité de nos propos lors de la dernière CAPA, nous vous confirmons que pour nous l'ouverture du PPCR pour les inspecteurs apparait tout aussi indispensable.***

Face à cette situation, aux composantes tant nationales qu'académiques, nous vous informons que l'ensemble des IEN adhérents au ***SI.EN-UNSA*** *ne participeront pas aux ateliers organisés dans le cadre du séminaire académique du 9 décembre 2016. Nous nous réunirons pour notamment analyser les conséquences de la mise en œuvre du PPCR sur les plans d'inspection qu'il conviendrait de totalement redéfinir au regard des derniers documents reçus et ainsi définir notre réponse vis-à-vis de cette énième exigence. Notre présence le matin même de ce séminaire témoigne de notre intérêt à poursuivre avec conviction les réformes en cours, notamment dans la mise en œuvre du parcours citoyen.*

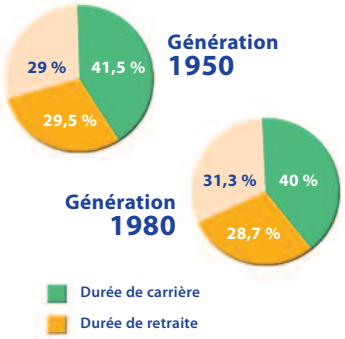
Au nom de l'ensemble des IEN adhérents au SI.EN-UNSA*, je vous prie de croire, Monsieur le Recteur, à notre implication convaincue dans la mise en œuvre des réformes liées à la refondation de l'École.*

Les effets des réformes des retraites

Quatre lois portant réforme des retraites ont été votées en France depuis 1993 et plus de dix accords ont été signés par les partenaires sociaux pour les régimes complémentaires. Chacun des trois leviers de l'équilibre d'un système fonctionnant en répartition a été mobilisé : report de l'âge effectif de la retraite, diminution relative des pensions et hausse des taux de cotisation. Au-delà de l'équilibre financier, il s'agit de savoir comment ces réformes successives ont fait évoluer le système de retraite par rapport aux objectifs d'équité intergénérationnelle et de solidarité intragénérationnelle.

Le partage du temps de vie entre études, carrière et retraite

Pour apprécier les effets induits par les mesures concernant l'âge de départ à la retraite sur la durée de carrière et sur la durée de retraite, il faut prendre en compte d'une part l'évolution de la durée d'études qui retarde l'entrée dans le vie active et d'autre part l'allongement de la vie.



Pour assurer un traitement équitable entre les générations, on considère que le rapport entre la durée de carrière et la durée de retraite devrait rester relativement stable au fil des générations. C'est pourquoi la loi du 21 août 2003 avait défini une règle de partage des gains d'espérance de vie à 60 ans, de deux tiers pour la carrière et d'un tiers pour la durée passée à la retraite.

Génération			
1950	1960	1970	1980
Durée de retraite			
25,8 ans	25,3 ans	25,7 ans	26,4 ans
Durée de retraite relative à la durée de vie totale			
29,5 %	28 %	28,2 %	28,7 %
Durée de carrière relative à la durée de vie totale			
41,5 %	42 %	41,5 %	40 %

Alors que l'effet conjugué des réformes a conduit à retarder le départ à la retraite de 21,6 mois entre les générations 1950 et 1980, l'augmentation de la durée d'études et l'allongement de l'espérance de vie ont déplacé les bornes d'âge sans modifier globalement le rapport entre durée de carrière et durée de retraite.

À noter toutefois que la montée en charge rapide des réformes pénalisera sensiblement les générations 1955 à 1975 et qu'il faudra attendre les générations 1980 et suivantes pour que les gains d'espérance de vie se reportent en partie sur la durée passée à la retraite.

Le partage des ressources entre retraités et actifs

Dans l'ensemble, le recul de l'âge de la retraite se traduit par des droits supplémentaires donc par une augmentation de la pension au moment de la liquidation. Ainsi en valeur relative, par rapport à la situation qui aurait prévalu sans les réformes, la génération 1980 connaîtra une amélioration de 2,1% de sa pension moyenne mais sur une période plus courte représentant une baisse de 4,5% en valeur cumulée sur le cycle de vie.

Génération			
1950	1960	1970	1980
Variation de la pension moyenne sur la durée de retraite			
- 1,2 %	+ 0,8 %	+ 0,8 %	+ 2,1 %
Variation de la pension moyenne cumulée sur le cycle de vie			
- 1,2 %	- 4 %	- 6 %	- 4,5 %

Certes les réformes vont permettre une augmentation plus importante de la pension moyenne des femmes (+3,1%) que de celle des hommes (+0,9%) mais cette différence tient pour beaucoup à la fin du dispositif de départ anticipé pour trois enfants et contribuera faiblement à réduire les écarts de pension entre les hommes et les femmes qui viennent principalement d'écarts de salaires.

De même l'étude des réformes en fonction du niveau de revenu montre des effets fortement discriminatoires allant de -3,5% pour la pension moyenne de ceux qui sont hors emploi au moment de la retraite à +3% pour les hauts salaires. Ce constat est encore plus marqué en terme de pension cumulée où la baisse atteint plus de 10% pour la catégorie « *Hors emploi* ».

Pension cumulée • Génération 1980

	Hors emploi	Hauts salaires	Ensemble
Hommes	- 10,7 %	- 5,9 %	- 6 %
Femmes	- 9,9 %	- 1,5 %	- 3,1 %
Ensemble	- 10,3 %	- 3,4 %	- 4,5 %

Les différentes modifications réglementaires mises en œuvre entre 2010 et 2015 apparaissent au total comme anti-redistributives, dans la mesure où les effets sont plus négatifs pour les personnes à revenus faibles que pour les personnes à revenus élevés.

Les effets de l'indexation sur les prix

Une fois leur pension liquidée, la revalorisation sur les prix assure en théorie aux retraités un pouvoir d'achat constant mais ne les fait pas bénéficier des fruits de la croissance. Leur niveau de vie qui est actuellement identique à celui des actifs devrait ainsi se situer entre 85% et 70% de celui des actifs en 2060, selon que les gains de productivité s'élèveront à 1% ou 2% par an.

Or cette indexation sur les prix joue un rôle majeur dans la modération des dépenses de retraites car elle représenterait en 2060 entre 3,6 et 6 points de PIB contre 2,5 points pour les mesures d'âge et de durée. Bien qu'il s'agisse d'effets à moyen terme, c'est donc un enjeu important qui, à défaut d'un retour à une indexation sur les salaires, nécessitera de prévoir en temps utile une clause de sauvegarde pour garantir aux retraités le même niveau de vie que les actifs.

Psychologues de l'Éducation nationale : des interrogations subsistent !

Suite à la parution du *décret n°2017-120 du 1er février 2017* portant dispositions statutaires relatives aux psychologues de l'Éducation nationale, le SI.EN-UNSA réaffirme le rôle essentiel des psychologues de l'Éducation nationale au sein du système éducatif.

Par leur expertise, leurs actions et leur place au plus près des équipes pédagogiques et des familles, ils contribuent à la réussite scolaire de tous les élèves dans leur diversité et selon la nature de leurs besoins particuliers. Analysant les situations éducatives et institutionnelles complexes et les problématiques singulières de chaque enfant ou adolescent, ils participent à l'instauration d'un climat scolaire serein et à la création de conditions favorables à l'investissement et à la réussite scolaire.

Le nouveau décret permet la reconnaissance de cette identité professionnelle.

Le SI.EN-UNSA s'interroge toutefois sur le positionnement hiérarchique de ce nouveau corps exerçant désormais sous l'autorité du recteur et la responsabilité de l'IEN.

En ce qui concerne les IEN EDA (Éducation, développement et apprentissages), si la présence de l'IEN de circonscription, devenu « *responsable* » de proximité, est essentielle, on peine à comprendre le sens de celle de l'IEN A, interlocuteur départemental plus lointain et pouvant être éloigné des problématiques des psychologues de l'Éducation nationale dans leur contexte d'exercice. La fabrication de ce curieux binôme semble avoir été pensée sur la base d'un assemblage : représentant de l'autorité rectorale/ responsable de proximité. On rappellera que l'IEN-A et l'IEN de circonscription sont encore des pairs et que tous deux exercent sous l'autorité du recteur. Pour les psychologues de l'Éducation nationale EDO (éducation, développement et conseil en orientation), le duo IEN-IO/ DCIO relève d'un couplage d'un autre ordre et s'apparente davantage à ce qui existe dans le second degré où l'évaluation relève à la fois du chef d'établissement et de l'inspecteur.

La création d'une mission de conseiller technique, à un niveau départemental ou académique, nous paraît intéressante. Elle pourrait être réservée à un psychologue, chargé, dans le cadre de la formation continue des psychologues de l'Éducation nationale, de favoriser le développement d'analyses de pratiques dans le domaine de la psychologie. Néanmoins, cette question de la formation continue des psychologues de l'Éducation nationale, qu'il s'agisse de la valence EDA ou de la valence EDO, ne saurait se résumer au seul domaine de la psychologie et devra trouver réponse dans le cadre des rendez-vous de carrière.

Sur l'ensemble de ces sujets, que ce soit sur la question de l'évaluation ou celle de la formation des psychologues de l'Éducation nationale, on remarquera enfin que l'IEN ASH n'est jamais cité ou même évoqué dans le décret.

De façon générale, le **SI.EN-UNSA** rappelle sa crainte et son opposition de voir se développer un cadre de missions qui pourrait être associé à un exercice libéral de la fonction de psychologue au sein de l'Éducation nationale et considère que la priorité est de renforcer les missions des psychologues de l'Éducation nationale dans le cadre du service public d'Éducation. Il s'agit de promouvoir le travail au sein d'équipes pluridisciplinaires (RASED, pôles ressources, équipes éducatives ou équipes de suivi de scolarisation…) permettant le regard et les expertises croisés, la complémentarité des actions et la cohésion des acteurs en faveur de tous les élèves et notamment des plus fragiles.

ekoya
CULTIVONS NOS AVANTAGES
Le club d'avantages
de la communauté éducative !
Toutes les offres sur
www.ekoya.fr
Inscription
Gratuite !
Découvrez tous nos univers
VOYAGES VÉHICULES HÔTELLERIE CADEAUX MAISON CROISIÈRES
CULTURE BIEN-ÊTRE LOCATION DE VACANCES
Ekoya est une marque de ROMACTIS SAS dont le siège social est situé au 14 E rue Léo Lagrange - 79000 NIORT enregistrée au RCS de Niort sous le n° 009 753 450 – téléphone : 09 66 34 49 05 • Crédit photo © fotolia - Tolstnev

À la CASDEN, le collectif est notre moteur !

Banque coopérative créée par des enseignants, la CASDEN repose sur un système alternatif et solidaire : la mise en commun de l'épargne de tous pour financer les projets de chacun.
Comme plus d'un million de Sociétaires, faites confiance à la CASDEN !

Découvrez la CASDEN
sur www.casden.fr ou contactez
un conseiller au 01 64 80 64 80*

Accueil téléphonique ouvert du lundi au vendredi de 8h30 à 18h30 (heure de Paris). Appel non surtaxé. Coût selon votre opérateur.

L'offre CASDEN est disponible
dans les agences Banques Populaires,
sur www.casden.fr et sur l'application mobile CASDEN.

Disponible sur App Store
Disponible sur Google play

casden
BANQUE POPULAIRE

CASDEN, la banque coopérative de toute la Fonction publique

CASDEN Banque Populaire - Société Anonyme Coopérative de Banque Populaire à capital variable. Siège social : 91 Cours des Roches - 77186 Noisiel. Siret n° 784 275 778 00842 - RCS Meaux. Immatriculation ORIAS n° 07 027 138
BPCE - Société anonyme à directoire et conseil de surveillance au capital de 155 742 320 €. Siège social : 50 avenue Pierre Mendès France - 75201 Paris Cedex 13. RCS PARIS n° 493 455 042. Immatriculation ORIAS n° 08 045 100
BROCA & WERNICKE - Illustration : Killoffer.